souffles

REVUE CULTURELLE ARABE DU MAGHREB



DOSSIER ENSEIGNEMENT

N° 20/21

3 DH

pour
un
enseignement
du
peuple





SOUFFLES : revue culturelle arabe du maghreb
(6 numéros par an)
Siège social : 4, avenue pasteur - rabat - maroc
C.C.P. 989 79 - Téléphone : 235-92
Responsable : abdellatif laâbi

sommaire

- **réalisation artistique mohammed chebaa**
  collaboration ali noury
- **erratum : l'affiche parue dans le n° 19 de Souffles page 22 était de abdallah hariri**

numéro double 20 / 21. 1er trimestre 1971 — impression : e.m.i. tanger

non à l'état fantoche palestinien

Depuis quelques semaines, la presse internationale fait régulièrement état de projets de création d'un état palestinien. Si, de prime abord déjà, de tels projets (fomentés dans les chancelleries des grandes puissances) ne sont guère faits pour inspirer confiance, et si même certains militants révolutionnaires affirment [1] leur inexistence, et ne voient dans les déclarations en faisant foi qu'un aspect de la guerre psychologique menée par les milieux impérialo-sionistes, il est pourtant nécessaire d'examiner de la manière la plus approfondie possible le sens de tels projets, afin de ne pas nous laisser surprendre, ni, encore moins, nous laisser duper.

La première remarque à faire, c'est qu'aucun des deux projets actuellement les plus en vue — le premier : rive occidentale du Jourdain + Gaza ; le second : rive occidentale + Gaza + rive orientale (Jordanie) [2] — ne satisfait aux revendications purement nationales des masses palestiniennes, puisqu'ils ne concèdent à ces dernières qu'une partie des territoires spoliés en 1948 ou occupés en 1967.

La seconde remarque, c'est que les deux projets vont radicalement à l'encontre de la solution démocratique préconisée par la Résistance [3], et qui est la seule à favoriser le droit sacré des peuples à disposer d'eux-mêmes, la seule susceptible, selon notre propre conviction aussi, de rétablir la justice historique, de garantir une véritable intégration de la communauté juive dans la région, et d'assurer la paix.

En effet, au mépris de tout cela, les actuels projets de création d'un état palestinien ne visent qu'à maintenir l'Israël illégitime, sioniste, fasciste et raciste que nous connaissons. Le maintenir à jamais, dans le cadre de « frontières sûres », et bien évidemment reconnues. Car la reconnaissance d'Israël va de pair avec la création de ce qu'on ose appeler un état palestinien. Celui-ci, par ailleurs, serait un « état » infirme, si l'on peut dire, pauvre, dépourvu d'un minimum de puissance économique et militaire : dès le début, il serait livré complètement à la domination impérialiste, sinon tout simplement au protectorat israélien !

On le voit : en cuisinant des projets indigestes de soi-disant état palestinien, c'est à poignarder par derrière les masses palestiniennes que les milieux intéressés pensent, comme on pouvait s'y attendre.

Il est vrai que ces milieux y ont un intérêt très certain — Etats-Unis, Israël, URSS, états arabes capitulationnistes — tous, pour des raisons de

---

(1) *Abu Lotf, in interview parue dans le n° 4 (février 1971) de la revue « Dirassat Arabia », Beyrouth.*

(2) *On parle d'un troisième projet, dénommé Etat fédéral, sur lequel peu de détails ont filtré jusqu'à maintenant...*

(3) *Voir textes du FDPLP et du Fath sur l'Etat palestinien démocratique.*

fond qui diffèrent de moins en moins, ont un intérêt certain à « en finir » avec la question palestinienne. Leurs tactiques aussi se rejoignent. Soucieux de se concentrer sur l'Indochine, les Etats-Unis ont besoin d'un répit au Moyen-Orient ; Israël, pour sa part, fidèle à une vieille tactique, tient surtout, pour le moment, à obtenir des « frontières sûres », quitte à reprendre par la suite sa lancée expansionniste (que ne contredit d'ailleurs pas « l'état palestinien » envisagé) ; les états arabes, quant à eux, semblent avoir définitivement opté pour la « solution politique » même au prix de la trahison : les classes dominantes préfèrent en effet le pouvoir aux risques d'une lutte conséquente, et, depuis 1967, elles ont découvert les délices de la « construction intérieure » avec l'aide de l'Union Soviétique ; celle-ci, enfin, se préoccupe de sauvegarder ses intérêts stratégiques (et même économiques, de plus en plus) et d'empêcher des développements qui pourraient aboutir à un affrontement avec les Etats-Unis, tout le reste étant négligeable — y compris les aspirations des peuples arabes.

Ainsi donc, aussi bien pour des raisons de fond que pour des considérations tactiques — au nom, en un mot, de l'équilibre israélo-arabe, soviéto-américain (ou encore soviéto-arabe, israélo-américain) —, ces quatre pôles de la contre-révolution palestinienne sont décidés à « en finir ». Après le demi-échec de l'offensive de septembre, dont ils portent chacun une part de responsabilité, ils n'ont rien trouvé de mieux que d'inventer [4] l'imposture de « l'état » palestinien. Après le coup de poignard dans la poitrine, le coup de poignard dans le dos !

La continuité entre ces deux épisodes du plan de liquidation de la résistance palestinienne (l'offensive de septembre et les projets d' « état » palestinien) nous semble en effet se passer de démonstration. Car, outre les premières remarques que nous avons soulignées, le plus grand danger que comporte ce second épisode, c'est qu'il a pour corollaire la perte de légitimité de la résistance palestinienne, l'abandon par le peuple palestinien de son droit à la lutte et à la libération — puisque, dans l'esprit de ses ennemis, il disposerait d'un « état ». A cet égard, il convient de noter qu'on essaie de profiter des impacts de septembre sur le peuple palestinien : de sa haine pour le régime jordanien, de son sentiment d'insécurité — et de son besoin de sécurité ; on essaie de planter ces mauvaises herbes du régionalisme et de la résignation sur un sol encore imprégné du sang de septembre. Et ne fleuriraient que les champs des ennemis du peuple palestinien et de la nation arabe...

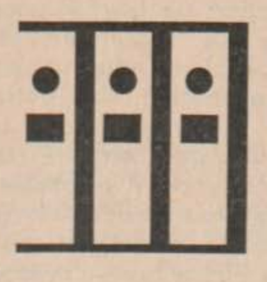
Mais il n'est pas dit que ça se passera ainsi. Ceux qui ont fait échec à l'offensive criminelle de septembre, au prix de leur sang, sauront tourner en dérision les projets grotesques des Nixon, Meir... et autres. Les patriotes et révolutionnaires arabes, tous ensemble, sauront apporter leur soutien actif, plus actif que jamais, à la cause de la Résistance. Celle-ci saura de son côté, sans nul doute, châtier les criminels de septembre, instaurer un pouvoir national en Jordanie, construire un puissant Front national jordano-palestinien, reprendre sa place encore plus décisive dans la marche de la révolution arabe, et faire échec à tous les complots du genre « état » palestinien.

SOUFFLES

(14.3.1971)

---

(4) *La participation de l'URSS à cette invention est particulièrement odieuse. La presse a fait état de la rencontre pendant laquelle les dirigeants soviétiques auraient tenu à peu près le langage suivant à des représentants de la résistance : faites comme les vietnamiens ou les coréens, acceptez l'état qu'on vous offre et luttez ensuite pour l'Unité du pays. Qu'on mesure aussi bien l'ignorance que le cynisme que recouvre une telle proposition !*



dossier

pour un enseignement du peuple

le problème de l'enseignement au maroc depuis l'indépendance

Nous nous proposons de donner dans cet historique du problème de l'enseignement depuis l'indépendance un tableau

— des données chiffrées de l'évolution de l'enseignement au Maroc;

— des différentes étapes de la politique de cet enseignement;

— des mouvements de luttes face à cet enseignement.

Le présent travail, tout en constituant un début de réflexion de notre part, a principalement pour but de mettre à la disposition de tous ceux qui luttent aujourd'hui pour un enseignement du peuple, le maximum de données et de points de repères pour un plus grand approfondissement de la théorie et de la pratique dans ce domaine.

I - Bilan de la période coloniale

Le bilan de la période coloniale au Maroc, en matière d'enseignement, est un exemple somme toute ordinaire des résultats d'une politique globale d'obscurantisme dont ont été victimes tous les peuples anciennement colonisés. De nos jours encore, dans les pays où se perpétue la domination coloniale classique, la politique de blocage systématique de l'accès au savoir des enfants du peuple nous donne des exemples concrets de ce qu'elle a pu être il y a vingt ans. Elle est une des manifestations les plus scandaleuses de la barbarie coloniale.

Nous n'aborderons pas ici les motivations de cette politique et ses conséquences (1). Nous nous contenterons de donner quelques chiffres pour mémoire. En 1956, il y avait 361.000 élèves dans les divers établissements d'enseignement public. Dont 271.000 marocains (229.000 musulmans et 42.000 juifs - 90.000 européens).

En 1956, la population européenne du Maroc était entièrement scolarisée. La population juive marocaine l'était à 80 %. La population musulma-

(1) *Nous pensons avoir suffisamment analysé dans plusieurs numéros de Souffles ces problèmes. Le lecteur se reportera dans le présent numéro à l'article d'A. Serfaty : « Obscurantisme néo-colonial et acrobaties bourgeoises ».*

ne à 13 % (ce pourcentage ayant varié de 6,5 % en 1949 à 12,8 % en 1955). 363 marocains musulmans se sont présentés en 1955 aux épreuves de la première partie du baccalauréat (175 ont été reçus dont 8 jeunes filles). 182 élèves se sont présentés à la seconde partie du baccalauréat (94 admis dont une jeune fille) (2).

Le tableau suivant donne une idée assez éloquente de ce bilan (3).

Proportion des cadres marocains en 1955

Professions	Marocains		Français
	Musulmans	israélites	
Médecins	19	17	875
Pharmaciens	6	11	330
Vétérinaires	0	0	98
Ingénieurs	une quinzaine	une quinzaine	2.500
Cadres supérieurs des administrations	165	—	6.400
Examen au Centre d'Etudes scientifiques	11	10	94
Bacheliers complets (depuis le début du protectorat)	640	775	8.200

II - Données objectives de l'évolution de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance

A.) Introduction. Mise au point statistique

Il s'est révélé impossible, tout au moins dans la mesure de nos moyens, d'établir des séries statistiques continues depuis l'indépendance. Il est probable d'ailleurs qu'il en serait de même au niveau de l'Etat.

Les données officielles ne prennent une cohérence qu'à partir de 1961. Les documents statistiques du Ministère de l'Education Nationale font état de cette mise en ordre parallèle à une mise en place de structures nouvelles élaborées dans le cadre du plan quinquennal de 1960, marquées, au primaire, par l'élévation de l'âge initial de scolarisation de 6 à 7 ans, au secondaire par la mise en place de l'enseignement public moderne.

Aussi devons-nous donner pour le primaire deux séries avec une solution de continuité en 1960 que nous tâcherons d'expliciter.

Pour le secondaire, la recherche statistique se simplifie dans la mesure où les changements ne sont perceptibles qu'à partir de 1960. Cependant, il faut noter qu'un certain nombre de facteurs voilent les faits fondamentaux. L'examen attentif des chiffres montre qu'une seule politique a dominé, au secondaire comme au primaire, depuis dix ans : organiser les déperditions, afin d'absorber les conséquences de la poussée populaire après l'indépendance. D'où le maintien d'enseignements cul-de-sac, d'où la création de classes tampon, comme la classe d'observation.

Pour éviter de noyer le lecteur dans le détail des chiffres, nous donnerons donc deux séries dont la juxtaposition nous paraît finalement la plus significative : d'une part, les chiffres d'ensemble des élèves du secondaire, public + privé ; d'autre part, les chiffres des élèves du second cycle de l'enseignement public moderne. L'enseignement public moderne est finalement celui qui, du fait de la répercussion au secondaire de la poussée de l'indépendance, a submergé l'ensemble. Pour l'année 1969-70, il représente 86,9 % de l'ensemble des effectifs du secondaire. De plus, seul le second cycle de cet enseignement conduit, à travers le baccalauréat et l'enseignement supérieur, à la formation des cadres de l'Etat et de l'économie.

On connaît l'impasse de l'enseignement dit originel. Quant au baccalauréat dit arabisé, dont les écoles privées continuent de démontrer la possibilité, la non-arabisation de l'administration, de l'économie et de l'enseignement supérieur scientifique et technique confine également ses titulaires à l'impasse ou, au mieux, à des fonctions subalternes.

Enfin, il nous faudrait parler du baccalauréat dispensé par la MUCF (Mission Universitaire et Culturelle Française). Mais celui-ci ne concerne pas, comme chacun sait, les masses populaires. Aussi bien l'activité de la MUCF aura-t-elle davantage sa place dans un dossier ultérieur sur l'impérialisme culturel au Maroc.

Précisons que toutes les données sont tirées des Annuaires Statistiques du Maroc et des publications officielles intitulées « La situation économique du Maroc en... ». Lorsque ces données s'avéraient insuffisantes, nous avons remonté jusqu'aux statistiques annuelles du Ministère de l'Education Nationale. Les documents préparatoires au plan quinquennal 1968-1972 ont également été consultés.

L'année scolaire est désignée par le premier chiffre. Ainsi 1961 est l'année scolaire 1961-62.

---

(2) *Chiffres donnés par G. Oved in* « Notes sur la situation économique du Maroc à la veille des négociations franco-marocaines » *(février-mars* 1956). *Polycopié.*

(3) *In* Politique étrangère. 1955. *Les lignes de forces du Maroc moderne. Cité par R. Lenoir in* Cahiers *de l'ISEA, n°* 94, *novembre* 1959.

B) Le Primaire

a) *La poussée de l'indépendance et sa stabilisation*

Nous donnons la seule série continue qui éclaire ce phénomène, celle donnée dans les Annuaires statistiques sous le terme de « enseignement primaire et secondaire musulman ». Nous expliciterons ensuite le raccord de 1960. Notons déjà que ce terme représente, pour l'essentiel, l'enseignement primaire, « l'enseignement secondaire musulman » dans la terminologie du Protectorat étant celui dispensé par les Universités traditionnelles dont le confinement a été maintenu sous le terme d'Enseignement originel.

Enseignement primaire et secondaire musulman de 1955 à 1960

Année	Effectifs	Accroissement absolu par rapport à l'année précédente	Accroissement en %
1955	222.133	— 14.138	— 6
1956	329.442	+ 107.309	+ 48
1957	513.567	+ 184.125	+ 56
1958	585.956	+ 72.389	+ 14
1959	638.828	+ 52.872	+ 9
1960	704.302	+ 65.474	+ 10,4

b) *La situation en 1960*

— Enseignement public :

• primaire	780.669 (dont 723.894 musulmans)
• écoles israélites	11.435
• Alliance israélite	17.248
Total	809.352
— Enseignement privé :	48.097
Total général	857.449

Nous n'avons pu retrouver ici le chiffre de 920.000 élèves fourni dans l'une des très rares études sur l'enseignement au Maroc, celle de M. Mouncef dans la revue Après-Demain d'avril 1967. Nous retenons donc le chiffre de 857.449 élèves au total dans le primaire pour le raccord avec la série suivante. Celle-ci ne commence qu'en 1961 pour la raison (âge d'admission porté de 6 à 7 ans) que nous avons déjà évoquée et dont l'application fausse bien sûr les comparaisons immédiates avec la série précédente.

Mais d'ores et déjà, notons que les effectifs ne croissent encore jusqu'en 1963 que par l'étalement de la vague qui avait forcé partiellement les portes de l'enseignement primaire en 1956 et 1957. Ces portes à demi ouvertes n'ont pu être refermées. A partir de 1958, les efforts gouvernementaux ont permis qu'elles ne s'ouvrent davantage. Après 1961, on a organisé les déperditions.

c) *Evolution quantitative du primaire depuis 1961*

Evolution du primaire depuis 1961

Année	Effectifs	% Accroissement annuel
1961	960.992	—
1962	1.029.448	+ 7,1
1963	1.087.851	+ 5,6
1964	1.105.182	+ 1,6
1965	1.124.078	+ 1,7
1966	1.088.394	— 3,2
1967	1.113.865	— 0,2
1968	1.124.333	+ 0,9
1969	1.142.810	+ 1,7

Il y a donc, depuis 1963, stagnation des effectifs d'ensemble du primaire. Il est amer de relever que cette même année 1963 est l'année inaugurale de la scolarisation obligatoire (Dahir du 13 novembre 1963).

En fait, si nous prenons le nombre d'enfants de 7 ans admis à l'école en 1969, il est de 213.011 nouveaux inscrits, ce qui amène les rédacteurs de la Situation économique du Maroc en 1969 à déduire que 50 % des enfants de 7 ans ont été scolarisés. En réalité, sur la base des chiffres de ce même document, la tranche d'âge de 7 ans correspond en 1969 à 450.000 enfants. De plus, il nous faut tenir compte de l'abandon en classe préparatoire, et il est clair, comme l'indique ce même commentaire (p. 17) que « les élèves quittant à ce niveau et dont les effectifs dépassent 34.000 par an ne tirent aucun profit de cet enseignement et restent certainement des analphabètes ». En appliquant le taux d'abandon de 13,1 % aux seuls effectifs entrants, redoublants non compris, le chiffre d'enfants de 7 ans scolarisés et poursuivant plus d'une année d'études est de 185.000, soit 41 %. C'est là le taux maximum qui puisse être retenu comme pourcentage d'enfants ayant acquis l'alphabétisation.

De cette même tranche d'âge, 115.000 enfants parviennent au CM2, soit 25,8 % des enfants qui

auraient dû bénéficier de l'enseignement primaire obligatoire.

d) *Différenciations géographiques et sociales*

Les effectifs des écoles rurales ne représentent que 42 % du total alors que la population rurale regroupe 70 % de la population totale.

Les taux de redoublement et d'abandon sont deux à trois fois plus importants à la campagne. Enfin, certaines provinces éloignées des grands axes urbains sont sous-scolarisées et connaissent même une régression des effectifs en valeur absolue :

Répartition géographique (par province) des accroissements et régressions d'effectifs scolaires entre 1962 et 1966

Accroissements		% de l'accroissement total	Régressions	
Casablanca	+ 42.217	44	Al Hoceïma	— 4.086
Rabat	+ 20.633	23	Ksar-es-Souk	— 2.658
Marrakech	+ 11.463	13	Taza	— 2.601
Agadir	+ 8.027	9	Oujda	— 1.902
etc...			etc...	
Total	+ 98.116	100	*Total*	—11.427

e) *Discrimination entre garçons et filles*

Répartition par sexe en 1966

	Garçons	Filles	Total
Effectif total	70 %	30 %	100 %
Ecoles rurales	87 %	13 %	100 %
Ecoles urbaines	58 %	42 %	100 %

Les filles ne représentent que 30 % de l'effectif total et elles sont pratiquement absentes à la campagne où, représentant 13 % des effectifs scolaires, elles abandonnent dans leur grande majorité avant le CM2.

C) Le Secondaire

a) *La « marocanisation » de type colonial jusqu'en* 1960

Avant la marocanisation des banques, le Maroc a connu la « marocanisation » de l'enseignement secondaire. Pour les mêmes raisons profondes. La bourgeoisie marocaine s'installait dans les structures coloniales.

Typiques sont à ce sujet les classifications de l'Annuaire statistique 1960.

Si l'on retrouve (tableau II) la rubrique « secondaire musulman » comportant 900 classes et 57.687 élèves, cette rubrique n'est donnée que pour mémoire et sans indications de chiffre dans les tableaux qui suivent où sont répartis les élèves par nationalité et type d'enseignement. Notons au passage l'incohérence de ce chiffre avec la rubrique « enseignement primaire et secondaire musulman ». Nous ne retrouverons un ordre statistique, lié à une mise en place de structures nouvelles, qu'à partir de 1961.

En revanche, la structure coloniale était déjà largement marocanisée.

Ainsi nous avons la répartition suivante :

L'enseignement secondaire moderne en 1960

	Secondaire européen	Technique 2e degré	Enseignement moyen
Elèves marocains	5.065	2.504	16.177
Elèves étrangers	5.528	5.024	1.756

b) *L'absorption de la vague du primaire au secondaire* (le développement du secondaire public moderne et sa stabilisation).

En 1961, point de départ des nouvelles structures, la répartition des effectifs était la suivante :

Enseignement moyen 20.584
dont général : 8.236
technique : 12.348
Enseignement long marocain 31.985
» long français 12.834

Total secondaire public moderne 60.291
Total secondaire public moderne (dont originel) 13.345
Privé 24.854

Total secondaire 98.199

La mise en place d'un enseignement public moderne « de type marocain » et en voie d'arabisation a permis l'intégration d'élèves arrivant du primaire et d'effectifs du « secondaire musulman ».

Dans l'évolution ultérieure, l'enseignement ori-

ginel sera en régression lente mais régulière, l'enseignement privé en stagnation globale avec un renforcement du privé « européen », dont la MUCF, et un recul du privé « arabisé ». La totalité de la croissance est due à l'enseignement public moderne comme le montre le tableau suivant. Ce même tableau montre la part du 2e cycle du public moderne.

L'évolution du secondaire de 1961 à 1969

	Total général Secondaire	Enseignement public moderne (total)	Accroissement	Taux d'accroissement en %	2e cycle public moderne	
					type marocain	type français
1961	98.199	60.291	—	—	3.878	3.993
1962	113.636	73.439	13.148	21,8	5.263	5.552
1963	139.758	91.924	18.485	25,5	6.065	3.760
1964	172.483	130.353	38.429	42,0	8.497	3.081
1965	210.931	156.384	26.031	19,2	12.160	2.331
1966	241.730	199.063	42.679	28,4	15.993	n.d.
1967	267.631	221.429	22.366	11,1	20.152	
1968	287.438	244.854	23.425	10,6	25.226	
1969	293.193	254.835	9.981	4,0	32.975	

Ce tableau appelle un certain nombre de précisions :

Le taux d'accroissement de 1964 (42 %) est faussé par la mise en place de la classe d'observation qui a, de fait, ajouté une année de scolarité. Cependant, il situe bien l'arrivée de la vague du primaire. La première année du cycle secondaire (1ère AS en 1961 et 1962, classe d'observation à partir de 1963) évolue ainsi :

L'accès au secondaire de 1961 à 1969

Année	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Effectifs	12.070	14.145	16.792	40.477	59.032	64.904	67.137	61.067	62.869
Taux d'accroissement en %	—	+ 17	+ 19	+ 140	+ 47	+ 9,8	+ 3,7	— 9,0	+ 2,8

La stabilisation, depuis 1965, est nette. Les effectifs du primaire étant stabilisés, le taux d'admission au secondaire se stabilise également au niveau de 27 % des effectifs du CM2. Déduction faite des redoublants de la classe d'observation, 55.000 élèves sont admis chaque année à l'entrée au secondaire.

La chute rapide du taux de croissance des effectifs du secondaire de 28 % en 1966 à 4 % en 1969 est bien due à cette stabilisation à l'entrée. Les derniers effets de la vague s'amortissent actuellement dans le 2e cycle et expliquent en même temps les dispositions prises à la suite du Colloque d'Ifrane pour en absorber les derniers remous au supérieur. Nous aurons à y revenir.

Concrètement, on peut considérer que l'effectif atteint en 1969 par la 4e Année Secondaire (1re année du 2e cycle) représente le niveau de stabilisation, à 16.500 élèves, soit 26 à 27 % des effectifs de la classe d'observation, redoublants non déduits dans les deux cas. Déduction faite des redoublants, 15.000 élèves sur 55.000 entrant au secondaire parviennent au 2e cycle, soit 27,2 %.

L'achèvement de l'évolution du 2e cycle peut alors être prévue en tenant compte que sur 100 élèves en 4e AS, 65 parviennent au baccalauréat. Le taux de réussite au baccalauréat moderne est de 50 % (23 % pour le bac arabisé et 16 % ! pour le bac originel, soit respectivement en 1969, 888 et 389 bacheliers). Ce taux de réussite peut atteindre 2/3 en tenant compte pour cette même promotion du redoublement.

En définitive, le tableau de l'enseignement public moderne se résume ainsi :

Les déperditions du primaire au secondaire
Pour 450.000 enfants de 7 ans

Effectifs	Degré d'instruction	Taux	Déperditions
185.000	sont alphabétisés	41 %	59 %
110.000	ont la scolarisation primaire	24,4 %	75,6 %
55.000	accèdent au secondaire	12,2 %	87,8 %
15.000	abordent le second cycle	3,3 %	96,7 %
environ 10.000	atteindront le baccalauréat	2,2 %	97,8 %
6.500 à 7.000	seront diplômés du baccalauréat moderne	1,5 %	98,5 %

Ajoutons que la stabilisation atteinte depuis 5 ans dans le secondaire, depuis 8 ans dans le primaire, montre que les chiffres absolus ci-dessus ne pourront que demeurer stables dans l'état du système mis au point. L'accentuation du système répressif dans les lycées depuis deux ans peut laisser penser que le pouvoir s'efforce de limiter plus encore les effectifs accèdant au baccalauréat. En tout état de cause, les taux relatifs vont continuer de baisser avec la croissance des tranches d'âge.

Notons également que, sauf à réduire le taux d'accès et de réussite au baccalauréat, les effectifs annuels du baccalauréat moderne (2.200 en 1969) pourront être multipliés par trois dans les trois-quatre années à venir pour se stabiliser ensuite.

Nous verrons que ce sont précisément les dispositifs mis en place après Ifrane qui ont pour but d'absorber la pointe finale de la vague au supérieur sans porter atteinte à la structure néo-coloniale de « l'élite ».

c) *Marocanisation et arabisation*

Les deux principes sont liés. Il ne faut pas les entendre comme liés à la nationalité des élèves, mais à celle des enseignants et au contenu des programmes et de la langue d'enseignement.

En 1969, le taux de marocanisation des enseignants du public moderne est de 43 %. Encore est-il en régression par rapport à 1968. Ce qui amène les rédacteurs de « la Situation économique du Maroc en 1969 » à noter que : « Ceci démontre que la production de l'Ecole Normale Supérieure n'arrive même pas à satisfaire l'accroissement annuel en besoins ». Dans le même temps, l'E.N.S. était condamnée à Ifrane.

Notons aussi que ce taux de 43 % pour l'ensemble tombe à 38 % pour les cours généraux, l'éducation physique étant marocanisée à 90 %. Au moins l'enseignement du sport pourra-t-il être arabisé.

L'arabisation, qui avait été généralisée au primaire, recule devant le français, même au primaire. En 3e année du primaire, les élèves commencent à apprendre le français. Au CM2 ils ont 8 h 45 de français sur 30 heures de classe.

Si l'on ajoute le fait que le primaire, déjà réduit à quatre années et demi, comporte 1/5 à 1/3 d'enseignement religieux selon les années, on voit quel temps reste disponible pour la formation générale des enfants entre 7 et 13 ans.

Ceux qui entrent au secondaire arrivent dans une classe d'observation où pour 32 heures, ils ont 20 heures de cours en français. La rupture entre les deux degrés est totale : les matières principales, sciences, histoire, géographie et mathématiques avec lesquelles ils s'étaient familiarisés en arabe leur sont, du jour au lendemain, enseignées dans une langue étrangère.

d) *Le sabordage du technique*

Nous avons vu qu'en 1961 existait un « enseignement moyen technique » qui groupait 12.348 élèves. En outre, 4.000 élèves fréquentaient un enseignement technique long qui les amenait au Brevet Industriel et au baccalauréat technique.

Cet enseignement a été progressivement sabordé. En 1968, le moyen technique comptait 4.388 élèves dont 302 seulement en 4e année de « spécialisation ». L'enseignement moyen technique et l'ensemble du 1er cycle de l'enseignement technique long ont été supprimés depuis l'année scolaire 1968-69.

Quant au 2e cycle technique, il est en voie d'extinction, n'étant plus alimenté. Les élèves, qui avaient été orientés dans ce cycle, menant en 3 ans au baccalauréat technique, se sont vu d'abord supprimer l'accès au baccalauréat technique puis autorisés à présenter le baccalauréat au prix d'une année supplémentaire d'études.

D) Le Supérieur

L'enseignement supérieur au Maroc comprend l'enseignement supérieur public moderne et l'enseignement supérieur originel. Il faut y ajouter de 400 à 200 élèves (chiffre en régression) des classes préparatoires aux Instituts et Grandes Ecoles étrangères organisées au Maroc sous l'égide des Missions Universitaires française et espagnole. En-

fin un millier de marocains poursuivent des études à l'étranger.

L'évolution de l'enseignement supérieur marocain est la suivante :

Evolution de l'enseignement supérieur marocain

Années	Supérieur public moderne	Accroissement en %	Supérieur originel	Total Supérieur
1962	3.965	—	—	—
1963	6.325	+ 60	453	6.778
1964	8.147	+ 29	374	8.521
1965	7.311	— 10	497	7.808
1966	7.128	— 3	482	7.610
1967	7.140	0	668	8.308
1968	9.800	+ 37	898	10.698
1969	11.911	+ 17	859	12.770

Ces chiffres, et particulièrement ceux de l'enseignement supérieur public moderne, ont une signification très claire lorsqu'on les raccorde à l'évolution du secondaire depuis l'indépendance.

La première phase de croissance correspond à la politique de « marocanisation » de l'enseignement secondaire colonial par la bourgeoisie.

La deuxième phase correspond au déferlement au supérieur de la vague lancée par la poussée populaire sur le primaire après l'indépendance.

L'écart entre ces deux phases est d'autant plus marqué que la première phase avait en fait commencé dans les dernières années du Protectorat. Le Maroc avait connu alors son Plan Fouchet. D'où la séparation très nette de ces deux phases et le recul du supérieur de 1964 à 1967, l'effort gouvernemental de « stabilisation » n'ayant plus, pendant ces années, de contre-poussée.

Par là même, la vague venant de la poussée populaire de l'indépendance se marque nettement en 1968 et se poursuivra jusqu'à sa stabilisation dans les deux à trois prochaines années à un niveau autour de 20.000 étudiants, y compris les nouveaux Centres Pédagogiques Régionaux. Ceux-ci, ainsi que les autres dispositifs issus d'Ifrane, ont bien été montés pour organiser l'intégration de cette vague.

La différenciation de ces deux phases explique également les différences d'origine de classe du milieu étudiant et l'apport important d'étudiants issus des masses laborieuses depuis 1968.

Ainsi s'éclairent les fondements objectifs de la radicalisation des luttes étudiantes depuis deux ans, des tensions internes constatées, et de la collusion féodalo-bourgeoise d'Ifrane.

E) Récapitulatif

Nous donnons, pour terminer cette présentation des données, un tableau récapitulatif de l'enseignement :

L'enseignement au Maroc en 1969/1970

Elèves	Enseignants Marocains	Enseignants Etrangers
Primaire 1.142.810 dont 33,5 % de filles	31.019	23
dont P.M. 94,6 %	30.820	23
P.O. 0,6 %	190	0
Pr. 4,8 %	1.232	966
Secondaire 293.193 dont 26,3 % de filles	6.089	7.273
dont P.M. 86,9 % dont 84 % dans le 1er cycle	5.113	6.706
P.O. 2,4 %	399	32
E.R.I. 0,7 %	73	48
Pr. 10,0 %	504	487
Supérieur 12.970 dont 14,8 % de filles	218	235
dont P.M. 92,0 %	164	235
P.O. 6,6 %	54	0
Etr. 0,4 %	—	—

P.M. : Public moderne — P.O. : Public originel — Pr. : Privé marocain et étranger — E.R.I. : Ecoles régionales d'Instituteurs — Etr. : Enseignement supérieur étranger.

III - Les étapes de la politique de l'enseignement depuis l'Indépendance

A) 1955-1957 : LE DÉFERLEMENT POPULAIRE A L'INDÉPENDANCE

Si nous parlons sous ce chapitre du déferlement populaire de l'indépendance, c'est qu'il fut si puissant que toutes les politiques s'effacèrent devant lui, pour quelque temps du moins.

Et pourtant quel silence là-dessus ! Il est d'ailleurs significatif que, si les ouvrages se font de plus en plus abondants depuis dix ans sur l'économie marocaine, aucun ouvrage ni même aucune étude d'ensemble n'ait été publié sur l'enseignement. Depuis cinq ans, certains articles et brochures ont été publiés sur ces problèmes, mais tous partent des années 60.

Il est à ce fait une difficulté objective que nous avons soulignée, le manque de séries statistiques cohérentes. Nous ne prétendons pas l'avoir résolue, mais dégagé cependant les tendances principales. Ces tendances sont confirmées par les faits politiques que nous allons rappeler.

Ce sont précisément ces faits politiques qui constituent l'obstacle réel aux quelques travaux de ces dernières années. Les publicistes de la bourgeoisie nationale n'ont pas le courage de l'autocritique. Aussi vaut-il mieux oublier les faits. Après tout les chiffres sont là : 220.000 enfants scolarisés à l'indépendance, un million en 1962. De là à présenter ces résultats comme le fruit de la politique de la bourgeoisie nationale au pouvoir, il n'y a qu'un pas à franchir qui est bien sûr franchi.

Les faits sont quelque peu différents. Un des rares ouvrages à en avoir conservé une trace combien partielle est le reportage de J. et S. Lacouture sur « Le Maroc à l'épreuve » écrit en 1957. Mais si des faits sont rendus et une ambiance, leurs causes sont interprétées par des auteurs, au demeurant fort considérés de nos politiciens locaux de tous bords, mais qui ont fait leur apprentissage du Maroc et du journalisme dans les milieux de la Résidence Générale du Protectorat. Aussi, s'appuyant sur ces « années de Protectorat où l'on devait, dans le bled surtout, rendre l'école attirante, attrayante par toutes sortes de subterfuges », y compris grâce au dévouement des femmes de colons (!), ils ne comprennent cet élan que par l'appel du leader charismatique. Et d'ajouter qu'« il n'y eut pendant longtemps aucun enthousiasme chez les Marocains musulmans, même citadins, pour la culture moderne et étrangère, suspecte aux traditionnalistes et aux nationalistes ». L'enthousiasme est venu depuis, nous allons en voir les résultats, ceux de la culture impérialiste.

Auparavant, il nous faut rappeler et comprendre ce que fut la vague de l'indépendance. Pour le peuple, l'indépendance fut avant tout l'accès à la connaissance. Il faut le dire, pour la terre les masses paysannes firent confiance à leurs dirigeants. Pour la connaissance, ce fut l'explosion. « De vieilles femmes, les bébés attachés sur le dos, s'appliquaient à écrire, de leurs mains qui n'avaient jamais tenu un crayon » rappelle S. Lacouture, qui ajoute « Un peuple entier sortait des nouallas, des patios et des bidonvilles pour apprendre ».

Dès le déferlement populaire de l'automne 1955 qui fit cette accélération de l'histoire où éclatèrent les mécanismes montés à Aix-les-Bains, avant même que nos fins négociateurs ne mettent au point la belle formule « d'indépendance dans l'interdépendance », les masses populaires construisaient des écoles, avec les moyens du bord. 1.500 classes ainsi ouvertes de l'automne 1955 à mai 1957 ! Après, il fallait un « muderres », un maître d'école dans toute la noblesse du terme.

Cet énorme élan était aussi celui de la fraternité nationale. Les pachas et caïds de la pétition de 1953 prudemment sur le retrait, toute la nation convergeait vers cet effort.

D'où vient cette aspiration profonde qui étonne tant l'observateur occidental, d'où vient cette soif de connaissance qui effrayait hier nos colons, aujourd'hui nos oligarques ? De la « propagande » nationaliste, des « meneurs » ? Ceux qui, hier comme aujourd'hui, avancent ces explications ne peuvent comprendre que si le travail militant peut rendre affleurante l'aspiration profonde, encore faut-il que celle-ci existe. Sinon, toutes les propagandes du monde ne font pas le mouvement profond des peuples.

Or, là certes, le travail du mouvement national, l'admirable effort des écoles libres, le dévouement de militants issus de cette bourgeoisie nationale lettrée, jouèrent un rôle que l'on ne saurait sous-estimer. Tout cet effort se retrouva dans la communion de l'indépendance.

Mais tout cet effort s'enracinait lui-même dans la culture profonde du peuple, dans son histoire, dans l'intériorisation par les structures communautaires profondes des campagnes de la culture arabe et de l'idéologie islamique dans tout ce qu'elles comportent notamment d'appel à la science et à la connaissance. Le récent ouvrage de Laroui nous rappelle l'importance et l'enracinement du mouvement des zawiyas au 15e-16e siècle d'où surgit le rejet des premiers colonisateurs du capitalisme naissant. Laroui nous rappelle le texte de Mokhtar Soussi (Souss-el-Alima, le Souss de la connaissance) dénombrant 2.000 écoles pour l'époque dans la seule province du Souss.

Tout cet acquis du passé ressurgit dans la lutte nationale. Dès 1944, les militants des organisations nationales avaient pu connaître et vivre dans les salles étroites des quartiers populaires cet extraordinaire élan de tous, enfants, adultes, vieillards, pour l'alphabétisation. Mais là, bien sûr, ceux-ci pouvaient avoir à braver la répression du Contrôle Civil, mais non à craindre la mainmise culturelle et idéologique des services de la Résidence que connaissait bien M. Lacouture.

Nous ne prétendons pas que le peuple marocain soit prédisposé plus que d'autres à cette aspiration à la connaissance. Nous pensons que l'essence profonde de l'homme, son essence créatrice, acquise elle-même par toute l'émergence hors de l'animalité, a amené chaque peuple à créer, dans ses conditions spécifiques, les structures et les cultures qui leur ont permis de défendre leur qualité d'homme face aux pouvoirs d'oppression. Comment s'étonner que celle-ci explose au moment même où le pouvoir qui remettait en cause en profondeur, dans son essence même, l'existence du peuple, de sa culture, de son histoire, au moment où ce pouvoir volait en éclats sous la lutte des masses ?

Cette explosion a pu avoir un éclat particulièrement accentué, étonnant pour certains, au Maroc en 1955-57, du fait de toute cette spécificité historique, du substratum social et culturel, de 25 années de lutte nationale, tout ceci convergeant dans la conjonction de l'aspiration populaire et de la bourgeoisie nationale qui s'en était fait le porteur.

C'est dans le cadre de cet élan national que se réunit, en février 1957, sous la direction du Président de l'Assemblée Nationale Consultative, la commission de l'enseignement qui devait élaborer les quatre principes qui sont encore à la base des luttes pour l'enseignement : généralisation, arabisation, marocanisation, unification.

Mais l'explosion populaire fut trop forte pour les politiciens de cette bourgeoisie alors rassemblés sous les arcades ministérielles. Si Mohammed el Fassi parlait en 1957 « d'heureuse surprise », le plan déjà élaboré sous son nom et sous le patronage du Parti de l'Istiqlal visait en fait à la résorber.

Dès 1957, la bourgeoisie nationale se mettait, dans tous les domaines y compris l'enseignement, à l'école de l'Occident néo-colonial. La féodalité n'avait plus qu'à attendre son heure.

B) 1958-1961 : LES BLOCAGES TECHNOPHILES ET LES CONTRADICTIONS DE LA BOURGEOISIE NATIONALE

a) *Le plan biennal* 1958-1959

Le premier plan économique de l'indépendance, le plan biennal 1958-1959, fut celui du « réalisme ». L'accent, en matière d'enseignement, était porté sur la Formation professionnelle et technique. Lors des séances du Conseil Supérieur du Plan, Conseil institué suivant les schémas des « experts » étrangers, en juin 1958, son Vice-Président et Ministre de l'Economie Nationale, Abderrahim Bouabid, soulignait la nécessité de concentrer les efforts sur les secteurs « directement productifs ».

La discussion sur l'équipement culturel et social fut ouverte par M'Hammed Douiri, Ministre de l'Education Nationale par intérim, en ces termes : « Un effort considérable de scolarisation a été accompli depuis l'indépendance par le Gouvernement pour répondre au vœu des populations. La progression rapide des effectifs scolaires enregistrée depuis 2 ans était justifiée du fait de la carence passée et des objectifs contractés par le Gouvernement à l'égard des parents.

Il reste encore beaucoup à faire pour résorber l'analphabétisme mais il faut d'abord former les maîtres qualifiés indispensables à l'extension de la scolarisation.

Aujourd'hui, il s'agit d'assimiler la scolarisation massive des deux années passées avant de reprendre dans le cadre du Plan Quinquennal un rythme de scolarisation plus important. Le choix pénible qui a été fait par le Gouvernement et qui se traduira au cours des années 1958-59 par une pause dans le rythme des constructions scolaires s'avère nécessaire si l'on veut que nos efforts en matière d'enseignement ne soient pas de façade. »

Les chiffres donnés plus haut confirment en effet cette pause. L'accès au primaire fut stabilisé et la vague ainsi canalisée put s'étaler jusqu'à la stabilisation totale du primaire cinq années plus tard.

Deux ans après l'indépendance. A Cuba, deux ans après la Révolution, c'était l'Année de l'Alphabétisation.

b) *Le plan quinquennal de* 1960

Le plan quinquennal de 1960 est caractéristique, dans ce domaine de l'enseignement, des contradictions de la bourgeoisie nationale. Il est vrai qu'il s'agit d'un domaine où elle ne pouvait, comme classe, se désavouer totalement sous le poids des politiciens technophiles.

Le Ministre de l'Education Nationale de la période 1959 à 1961 était lui-même représentatif de ces hommes de culture issus de cette bourgeoisie nationale qui placent leur conscience au-dessus des honneurs et en dehors des manœuvres des politiciens bourgeois.

Cependant, le poids de l'idéologie technophile, du positivisme néo-colonial, des « experts » étran-

gers et de leurs émules locaux, était trop fort. De plus, toute l'honnêteté intellectuelle de cette bourgeoisie lettrée ne lui permettait pas néanmoins de dépasser seule la conception même de l'enseignement bourgeois, du maître qui enseigne aux élèves, de l'école hors de la vie, qui reste le blocage fondamental à une véritable généralisation et à l'approfondissement de l'enseignement.

D'où les contradictions mêmes du plan quinquennal de 1960.

Pour la première fois, un système d'enseignement conçu comme un tout, du primaire au secondaire, était élaboré, s'inscrivant lui-même dans les quatre objectifs de 1957: l'enseignement public moderne.

Mais là déjà, les limites apparaissaient: la généralisation était prévue au primaire, mais seuls 40 % des élèves du CM2 devaient passer au secondaire. Là déjà, la limitation technophile s'imposait: formation des cadres et non formation des hommes.

Cette même limitation technophile amenait à retarder d'une année l'âge de départ de la formation élémentaire sous couvert qu'« un CEP sortant à 12 ans n'est pas utilisable, un CEP sortant à 14 ans peut l'être et entrer en formation professionnelle ».

Cette limitation technophile s'imposait d'autant plus que toute la conception du développement était fondée dessus. Les structures bourgeoises et capitalistes étaient l'axe de développement, même enrobées de capitalisme d'Etat, de planification bureaucratique et d'industrialisme de technocrates.

En outre, arabiser l'enseignement sans arabiser l'économie, faire un enseignement national dans une économie étrangère: les impasses sont vite apparues. En 1961, le patriote et honnête homme qui avait tenté, pendant deux années et demi, de donner forme à l'Education Nationale quittait sa charge.

L'obscurantisme n'avait plus qu'à organiser la digestion par l'appareil néo-colonial de ce qui était déjà irréversible.

C) L'obscurantisme compradore

Nous pensons avoir clairement démontré par les tableaux de la deuxième partie quelle a été la politique concrète en matière d'enseignement de l'oligarchie compradore depuis six ans. Aussi serons-nous brefs.

Pour marquer quelques points de repère, nous pouvons noter la suppression du droit syndical aux lycéens en 1963, la circulaire Youssef Bel Abbès en 1965, le rapport Benhima d'avril 1966. Ces mesures, comme l'ensemble des dispositions administratives, comme de-ci de-là, les aveux au fil des discours, montrent bien la constante. Réduire la vague, stabiliser les effectifs, organiser les déperditions. Il faut reconnaître que cette politique, maniée avec persévérance depuis dix ans, a porté ses fruits.

A ceci s'ajoutent trois actions spécifiques:

a) le recul de l'arabisation et le retour en force de la francophonie;

b) le sabordage du technique

c) les dispositions d'Ifrane.

Comment ces actions viennent-elles s'intégrer dans cette politique et lui donner toute sa cohérence?

a) Comme une précédente étude de Souffles l'a montré: « Il nous faut comprendre ce que recouvre l'opération francophonie, non seulement de la part des colonialistes invétérés imbus de leur supériorité paternelle, mais pour les supports locaux de cette opération.

Il y a bien sûr d'abord leur propre aliénation à la société occidentale et bourgeoise. Mais il est clair que, pour les plus lucides d'entre eux, l'opération est politique:

Tout d'abord, tant mieux s'il y a destructuration et désarticulation culturelle. Ceci permet de se moquer des prétentions des lycéens et des étudiants à une meilleure qualité de l'enseignement en avançant qu'ils n'en ont ni le niveau ni les capacités. Le malthusianisme en matière d'enseignement est une politique voulue d'étouffement de la jeunesse.

La francophonie recouvre la volonté d'imposer le moule même de la pensée bourgeoise et occidentale ». (La Francophonie contre le développement, Souffles, n° 18).

b) Le sabordage du technique, si contraire à la doctrine des bourgeoisies capitalistes qui ont au contraire organisé ce secteur pour y orienter les fils d'ouvriers et de paysans, ne peut s'expliquer que par la structure néo-coloniale. L'industrie privée est encore pour l'essentiel entre les mains du capital étranger. Les industries développées depuis l'indépendance sous le contrôle de l'Etat n'échappent pas, en fait, par le biais de la bourgeoisie bureaucratique et des « assistants » étrangers, à l'emprise des grandes banques d'affaires impérialistes. Aussi, dans un cas comme dans l'autre, préfère-t-on disposer d'un encadrement étranger et freiner la marocanisation.

Revenant sur une politique imposée au secteur public par les syndicats ouvriers dix ans auparavant, le Plan Quinquennal 1968-72 précise: « Il serait prudent de ne pas considérer les emplois tenus par les étrangers comme des besoins nouveaux, mais comme un volant d'ajustement qui permettrait de réaliser une marocanisation progressive et valable ».

Confier à ces entreprises leur propre marocanisation, c'est en fait décider de la bloquer. Voici quel en était le niveau, pour l'industrie privée, à la veille du plan quinquennal 1968-72 :

Tranche des salaires supérieurs à 1.000 DH par mois

	Marocains	Etrangers
% Salariés	3,0	5,8
% de la masse salariale	10,6	28,7

Pour mémoire, rappelons la tranche inférieure :

Tranche des salaires inférieurs à 500 DH par mois

	Marocains	Etrangers
% Salariés	74,7	1,9
% de la masse salariale	37,6	1,6

C'est cette structure néo (?) - coloniale que l'on veut maintenir.

c) Les dispositions d'Ifrane visent *avant tout,* car dans l'optique impérialiste les « élites » sont la clé du pouvoir, à empêcher la modification socio-politique de ces « élites » formées au supérieur.

D'où deux actions convergentes :

— Le détournement de la masse des nouveaux étudiants issus des masses laborieuses vers les nouveaux Centres Pédagogiques Régionaux par la suppression de l'Ecole Normale Supérieure jusqu'à la licence. Par là-même, ces nouveaux enseignants seront confinés au 1er cycle du secondaire.

Le mécanisme est ainsi parfaitement monté sur lui-même, pour tourner à vide. Le 1er cycle du secondaire organise la déperdition des 3/4 des effectifs entrant en classe d'observation. Ceux qui, ayant franchi ces barrages, puis ceux du 2e cycle et du baccalauréat, accèdent au supérieur, pourront retourner dans la machine comme enseignants... du 1er cycle.

Quant au 2e cycle, la suppression de l'E.N.S. pourra en retarder la marocanisation.

— L'Université de Rabat se voit renforcée dans sa structure répressive, tant du point de vue sélectif que de contenu. Sous couvert bien sûr d'efficacité et de qualité ! Quand on sait que cette « qualité » est exigée par les hauts fonctionnaires, les chefs d'établissements publics et les directeurs des sociétés privées étrangères ou « marocanisées » qui animent les brillantes soirées de la Jeune Chambre Economique et du Centre des Jeunes Patrons à Casablanca, lorsqu'on connaît le vide intellectuel et culturel de ces cercles, pour ne pas parler de scientifique, terme dont ces messieurs ignorent même le sens, que reste-t-il à faire ?

A lutter.

IV - Les luttes de masses dans le domaine de l'enseignement

Nous l'avons bien vu, l'accès à l'instruction a été compris par les masses populaires, au lendemain de l'indépendance, comme un droit inaliénable, comme un des principaux bénéfices venant couronner les luttes sanglantes contre l'appareil du Protectorat. Le peuple marocain qui a payé le prix de la libération du joug étranger de la vie de milliers de ses meilleurs fils et qui a supporté entièrement le poids de la lutte, voyait en l'indépendance entre autres, l'avènement d'une ère de lumières, la fin de l'exploitation et de l'humiliation, mais aussi la fin de l'obscurantisme et de l'aliénation, la fin de la nuit coloniale.

D'où ce rush vers l'enseignement.

Ce fut la seule acquisition vraiment tangible, faute d'autres conquêtes plus profondes, plus radicales, qui l'auraient rendu détenteur réel du pouvoir, maître des moyens nationaux de production.

Toujours est-il que la poussée populaire vers l'enseignement eut lieu et qu'elle ne put être stoppée dans les premières années de l'indépendance. On sait combien une telle poussée a pu être bénéfique et décisive dans d'autres pays. Elle leur a permis de vaincre en un laps de temps relativement court presque entièrement l'analphabétisme, de balayer l'édifice de l'enseignement colonial et rétrograde et de jeter les bases d'un enseignement du peuple, national et démocratique.

Mais on sait aussi qu'il n'y a pas de miracle dans le domaine de l'enseignement, pris isolément. Les pays qui ont pu réaliser cette transformation étaient ceux où le peuple, auteur de la lutte de libération de la patrie était le bénéficiaire privilégié des acquisitions de l'indépendance nationale, ceux qui ont su en finir dès le départ avec toute dépendance étrangère en mobilisant l'immense énergie créatrice du peuple.

Il en fut tout autrement au Maroc. La poussée populaire des premières années de l'indépendance dépassa « toutes les prévisions ». Ce manque, si l'on peut dire, de vigilance de la part des responsables allait les entraîner dans un engrenage complexe de systèmes de blocages qui dure

jusqu'à nos jours. Comme nous l'avons montré plus haut, cet engrenage constitue l'unique et significative trame d'une politique de l'enseignement qui n'a cessé au cours des années de montrer ses fils grossiers. C'est ainsi que la première conquête arrachée par le peuple dans le domaine de l'enseignement et qui contient en projet toutes les autres, à savoir la généralisation, fut très tôt la cible essentielle des responsables. Le rush populaire avait réussi à ouvrir une brèche dangereuse qu'il fallait absolument colmater.

La première réaction des masses à cette politique impopulaire fut la grève générale à laquelle appela l'UNEM et qui vit la participation des étudiants de l'Université et des élèves des lycées au cours de l'année scolaire 1962-63. Cette grève dura trois jours et compta (selon les déclarations de l'UNEM) plus de 160.000 grévistes [4].

Ce mouvement était essentiellement dirigé contre « l'enseignement d'élite », relai de l'enseignement colonial, et revendiquait un enseignement national ouvert aux fils du peuple.

L'année suivante (1963-64), les étudiants de l'enseignement originel déclenchèrent une grève générale qui dura quatre mois.

Les revendications suivantes furent exposées :

— unification de l'enseignement ;

— arabisation de l'enseignement et de l'administration afin de permettre aux étudiants de cette branche de trouver des débouchés ;

— introduction dans l'enseignement originel des matières vivantes et scientifiques et non-limitation aux matières religieuses ;

— homologation du diplôme originel aux autres diplômes d'enseignement officiel.

Le mouvement de lutte des étudiants de l'enseignement originel obligea les responsables à organiser un colloque à la Maâmora où les représentants des étudiants réaffirmèrent la nécessité d'appliquer les choix nationaux en matière d'arabisation et de généralisation de l'enseignement et revendiquèrent une refonte de l'enseignement originel.

L'année suivante (mars 1965), à la suite d'une circulaire ministérielle interdisant l'accès au 2e cycle aux lycéens de 18 ans ou plus, une grève générale éclata dans les lycées de Casablanca, qui ne tarda pas à s'étendre aux autres lycées du pays et aux facultés de l'Université. Peu de jours après, les larges masses populaires et les couches déshéritées sortirent dans les rues pour exprimer, à partir du problème de l'enseignement, leur mécontentement à l'égard de la politique générale du pouvoir. Les manifestations touchèrent l'ensemble des villes importantes, mais particulièrement Casablanca, où elles donnèrent lieu aux affrontements sanglants qu'on connaît (plusieurs centaines de morts, de blessés et d'arrestations).

En 1967-68, le mouvement rebondit avec la crise de l'enseignement technique. Les élèves de ce secteur déclenchent une grève générale en raison du problème des débouchés et de l'équivalence de leur diplôme (Diplôme de Technicien Marocain, D.T.M.).

Le problème de l'enseignement secondaire technique se retrouvera par la suite en permanence dans tous les mouvements de lutte.

En 1969-70, les étudiants de l'Université engagèrent avec l'appui spontané des lycéens une lutte qui provoqua une crise nationale et obligea les responsables à convoquer le « colloque d'Ifrane ».

Ce colloque décréta la liquidation de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Institut de Sociologie (principales institutions de formation de cadres qui constituaient des débouchés aux couches populaires des étudiants) et institutionnalisa le recul officiel quant à la politique en matière d'arabisation.

En 1970-71, le mouvement reprit. La grève commença dans les lycées à partir des établissements techniques, en guise de protestation contre la décision du Ministère d'ajouter une huitième année. Les lycées revendiquaient entre autres :

— le droit à l'organisation syndicale ;

— la suppression de la 8e année de l'enseignement technique ;

— la constitution d'associations populaires de parents d'élèves et la dissolution des associations de parents d'élèves de notables ;

— le respect de l'enceinte des établissements ;

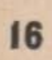
— le retour de l'Ecole Normale Supérieure.

Cette grève dura selon les établissements jusqu'à deux mois et demi et fut soutenue par une grève de l'ensemble de l'Université pendant plus d'un mois.

La réponse à tous ces mouvements fut l'intervention brutale dans les établissements (provoquant des victimes et des blessés), l'expulsion de centaines de lycéens, la suspension ou la résiliation de contrats de nombreux enseignants, des arrestations massives, l'appel au service militaire d'un certain nombre d'étudiants, etc...

Ainsi, les luttes de masses dans le domaine de l'enseignement n'ont pas connu d'interruption depuis les années soixante. Elles ont réaffirmé chaque fois que les principes fondamentaux pour lesquels le peuple avait combattu ne pouvaient pas être trahis impunément.

(4) *Il convient de rappeler ici que l'UNEM avait alors le droit d'organiser les lycéens dans le cadre des « amicales ».*



obscurantisme néo - colonial et acrobaties bourgeoises

ou de la Mamounia au Hilton et d'Aix-les-Bains à Ifrane

Au terme de ses importantes études sur l'impérialisme, l'économiste américain Harry Magdoff souligne cette conclusion : « L'impérialisme n'est pas une question de choix pour une société capitaliste, c'est le mode de vie de cette société ».

Cette vérité, démontrée dans le sang des peuples depuis cinq siècles, beaucoup s'efforcent de l'estomper. Ainsi Anouar Sadate se dépense-t-il pour « convaincre » les Etats-Unis de renoncer à leurs entreprises impérialistes au Moyen-Orient par sionistes interposés. Ici, au Maroc, il a fallu les massacres de décembre 1952 et le coup de force d'août 1953 pour que le peuple balaie les illusions semées par les hommes politiques de la bourgeoisie sur la possibilité de progrès par la négociation et par l'intervention de l'ONU.

Il est normal que les bourgeoisies nationales s'accrochent désespérément au mythe d'un bon capitalisme, d'un capitalisme non-impérialiste. Elles-mêmes ne souhaitent-elles pas, quant au fond, créer ou consolider une société capitaliste, même baptisée, avec la bénédiction des universitaires marxologues, non-capitaliste ou socialiste, une société en fait où les classes dirigeantes vivraient toujours du travail des ouvriers et des paysans ?

Si les peuples savent à quoi s'en tenir, ils restent cependant sensibles à de telles illusions, tant il est vrai qu'il est difficile aux hommes restés hommes de réaliser le niveau de déshumanisation auquel conduit la culture impérialiste.

Car il y a une culture impérialiste. Bien sûr, ses tenants l'ont baptisée occidentale, humaniste, libérale, etc... Mais elle reste la culture qui justifie, fonde, l'impérialisme. Les entreprises des navigateurs portugais qui se lançaient à la conquête des côtes d'Afrique ou de Christophe Colomb qui obtenait les subsides d'Isabelle de Castille, étaient estimées par leurs financiers avec une approche guère différente de celle du pétrolier texan qui décide de financer un forage d'exploration au Sahara.

L'évolution technique permet cependant quelques différences dans la géographie du traitement des hommes. Il y a cinq siècles, le capitalisme naissant partait à la conquête de l'or d'Afrique et d'Amérique du Sud, exterminait les Indiens d'Amérique et organisait la déportation massive des noirs d'Afrique vers le continent américain. Aujourd'hui, le capitalisme décadent cherche toujours l'élimination des populations locales, mais ne pouvant toujours réussir l'opération Palestine, utilise bien d'autres moyens, tels que la limitation des naissances, le refoulement dans la misère et dans la famine, et toujours la liquidation culturelle. Quant à la déportation, elle continue, vers les mines et les chantiers d'Europe.

Quelle est donc cette culture qui fonde l'impérialisme ? La culture raciste, la culture qui classe les hommes, les peuples, les cultures des pays soumis à l'entreprise impérialiste comme non-hommes, non-peuples, non-cultures.

Mais de même que l'impérialisme est le mode de vie du capitalisme, la culture impérialiste est le prolongement de la culture capitaliste. Le capitalisme s'est lui-même développé et se renforce par la transformation en esclaves salariés des paysans libres, des artisans de son propre pays. A ceux-là aussi s'applique la culture impérialiste. Le Centenaire de la Commune de Paris vient nous rappeler que la culture raciste du capitalisme est, quant au fond, une culture de classe. Un Renan, grand philosophe de l'Occident, qui insultait du haut de sa chaire du Collège de France la culture et la philosophie arabes, découvrait en la Commune « une plaie sous la plaie, un abîme au-dessous de l'abîme ».

Aussi bien la conformation de la culture impérialiste à la culture de classe amène à de curieux accomodements. En Afrique du Sud, les hommes d'affaires japonais sont déclarés par la loi « blancs ». Le policier parisien qui pourchasse le « bicot » s'incline devant le féodal marocain. Il n'y a rien de nouveau. El Haj Thami el Glaoui était déjà la coqueluche du Tout-Paris.

Simplement les hommes et les femmes du monde élégant et civilisé, des milieux diplomatiques, des belles-lettres, de la haute finance internationale, ont des possibilités plus nombreuses de connaître ces frissons d'exotisme indispensables à leur décadence. Jamais à la plus belle époque du Protectorat, il ne s'est dépensé autant d'argent dans les restaurants fins, les clubs et les bouti-

ques élégantes de Casablanca. Rares sont les soirées de Rabat qui ne comptent pas un cocktail diplomatique forcément brillant ou un gala, réussi bien sûr, au Rabat-Hilton. L'Hôtel Mamounia de Marrakech connaît maintenant de dignes concurrents et ces messieurs-dames pensent aussi s'encanailler dans les Clubs Méditerranée du Sud et du Nord du Maroc. Leurs « chers amis » de notre classe dirigeante ne sont pas en reste et connaissent par cœur la géographie des Champs-Elysées. Mais n'ayez pas le mauvais goût de leur demander s'il y a des bidonvilles à Rabat.

L'accès des compradores de la grande bourgeoisie marocaine et de la nouvelle classe de féodaux à ces cercles distingués n'en a que légèrement modifié les sujets de plaisanterie. Si nos compradores, Monsieur et Madame, se voient maintenant attribuer des certificats de bon goût et de distinction, les fautes de français du baccalauréat marocain alimentent chaque année les éclats de rire de cette société. En bref, la culture de nos compradores est la culture impérialiste.

Il n'y a rien de nouveau en effet dans la solidarité des exploiteurs et dans leur haine et leur mépris des exploités. Ce n'est pas par hasard que la philosophie grecque est considérée comme la mère de la philosophie occidentale. C'était, c'est encore, la philosophie qui considère comme dégradant le travail manuel, qui place les travailleurs au rang d'esclaves, de sous-hommes.

Cette philosophie, cette culture, sont le fondement de la doctrine impérialiste en matière d'éducation. Au-dessus, une classe capable de recevoir l'éducation. Au-dessous, des sous-hommes qui n'ont que faire d'éducation, qui n'en sont pas dignes. Par là même, cette éducation ne peut venir du travail, ni lui être liée.

D'une part, donc, pour les enfants des classes dirigeantes, des écoles où l'on enseigne une culture désincarnée, de Ronsard à Claudel, de Paris à Rabat. Le mépris du travail manuel conduira vite au mépris des travailleurs. D'autre part, pour les enfants des travailleurs, l'atelier, le troupeau à garder, et la rue.

Le développement de la base industrielle du capitalisme amena celui-ci à accorder plus d'attention à la formation des ouvriers. D'où l'enseignement primaire obligatoire dans les pays capitalistes, mais organisé de telle façon que les fils d'ouvriers et de paysans pouvaient, au mieux, poursuivre leurs études dans l'enseignement technique pour devenir ouvrier qualifié et agent de maîtrise. Les lycées restaient réservés à la bourgeoisie. Aux colonies, même pas question d'enseignement technique. Les ouvriers des métropoles suffisaient.

Mais voilà que, depuis vingt ans, tout craque. Les brèches ouvertes par les révolutions socialistes, les luttes des peuples réduits en esclavage, les luttes du prolétariat des pays capitalistes, et en premier les fils des esclaves importés d'Afrique, tout craque, y compris dans ce système scolaire si bien monté.

Alors les classes dirigeantes s'indignent : « Au temps des vieilles disciplines, les hiérarchies naturelles étaient consenties et comprises, sinon toujours aimées, et c'est ce qui les faisait douces, humaines. Aujourd'hui tous les amours-propres sont en armes, les égoïsmes sur leurs ergots. D'où l'âpreté des revendications populaires.

La jeunesse marocaine s'est mise à notre remorque. Des écoles, des écoles ! réclame-t-on de Damas à Marrakech. Nous en voyons aujourd'hui certains effets. L'enseignement était, hier, une discipline, c'est aujourd'hui une évasion. Les instincts, que rien ne contient plus, règnent en maîtres. Science n'est plus sagesse. Religion, tradition fondent à ses feux. Le bachot fait tant de ravages. Aussi quelle idée saugrenue de vouloir faire au Maroc tant de bacheliers ! »

Ces lignes, très actuelles, étaient écrites en avril 1953 dans un numéro de la revue « Ecrits de Paris », consacré au Maroc sous des signatures dont certaines n'ont guère perdu de leur poids.

Affolées, ces classes dirigeantes s'efforcent, par tous les moyens, de réparer les brèches. La brèche ouverte par la poussée populaire à l'indépendance qui a fait éclater les blocages interdisant l'enseignement aux enfants du peuple, il leur faut absolument la barrer.

Aussi, penser que les problèmes actuels de l'enseignement sont dus à des difficultés techniques, à l'incompétence, au manque de moyens matériels ou d'enseignants, est tomber dans le même style d'illusions et de non compréhension de la nature anti-humaine de la culture impérialiste que celles qui menèrent aux massacres de décembre 1952 à Casablanca ou de septembre 1970 à Amman.

Si l'impérialisme est le mode de vie du capitalisme, l'obscurantisme en est l'un des piliers. Il n'est pas sérieux d'espérer obtenir de l'exploitant de l'édifice qu'il remplace ses piliers de béton par des colonnes de fleurs.

Telle est pourtant la démarche de notre bourgeoisie nationale. Il faut dire qu'elle est dans une triste situation. Ne sachant « que profiter d'un développement inégalitaire fait sous la direction de l'impérialisme », mais rêvant tel Icare de prendre un impossible envol, n'ayant connu quelque autorité que comme avocat des masses populaires, elle en est réduite à mendier des amendements.

Lorsque la lutte des masses a obligé l'impérialisme à reculer, celui-ci a su habilement négocier à Aix-les-Bains avec la bourgeoisie nationale l'enrobage des piliers de béton de l'édifice colonial par les

fleurs artificielles du néo-colonialisme. Mais même la gestion de l'édifice lui échappe. Aujourd'hui où de plus en plus le peuple s'en prend à l'édifice même, que voulez-vous qu'obtienne la bourgeoisie nationale: quelques tiges fanées l'an dernier à Ifrane qui se transformèrent rapidement en verger.

Il est vrai que dans le domaine de l'enseignement, les contradictions de la bourgeoisie nationale sont particulièrement aiguës. Ses porte-parole traditionnels sont les intellectuels petits-bourgeois qui fondent toute leur supériorité sur le savoir acquis à l'université bourgeoise, qui l'entretiennent soigneusement grâce au système d'auto-congratulation de l'Internationale des mandarins. Les voilà mis en cause dans les fondements mêmes de ce savoir et de ce système! Et par des adolescents, fils d'ouvriers et de paysans illettrés! Ceci explique que, à Ifrane comme dans bien des Conseils d'enseignants, la plupart des Professeurs d'Université, par ailleurs se présentant comme militants progressistes, soient incapables d'admettre ce qui est une remise en cause de l'essence même de leur soi-disant supériorité. Ce n'est pas le seul manque de courage qui a fait au Colloque d'Ifrane se disqualifier le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur.

Mais que les politiciens bourgeois et leurs mandarins ne s'étonnent pas de ne recevoir, en récompense, que mépris et rebuffades du pouvoir même avec lequel ils ont pensé, sur le dos des lycéens et du peuple, trouver un terrain de conciliation. A l'intention d'une catégorie similaire de politiciens bourgeois de la Russie tsariste de 1905, Lénine écrivait: « Vous avez mérité ce mépris, car vous ne combattez pas aux côtés du peuple; vous ne cherchez qu'à utiliser le peuple révolutionnaire pour vous faufiler au pouvoir ». Le seul des dirigeants politiques de l'indépendance issu des intellectuels petits-bourgeois qui sut remettre en cause sa classe écrivait à l'intention de celle-ci: « Il est évident que lorsqu'on se cantonne dans la pure tactique, sans aucune ouverture stratégique, ou bien on se fait voler sa propre politique, ou bien on apparaît sous un jour opportuniste ».

Mais si nos politiciens bourgeois se révèlent décidément incapables de tirer les leçons, de dégager une stratégie, le peuple, et avec lui l'ensemble des militants décidés à en finir avec l'obscurantisme et le néo-colonialisme, d'année en année, accentue l'ébranlement de l'édifice.

abraham serfaty

motion sur la politique de l'enseignement

(2° Congrès du S.N.E. — Casablanca)

La politique pratiquée dans le domaine de l'enseignement par le pouvoir représente un aspect particulier des rapports sociaux prévalant dans notre pays, et une image supplémentaire de l'oppression de classe et de l'oppression impérialiste.

L'enseignement a toujours été et demeure un important foyer d'explosion de la lutte des classes. C'est ce que démontre le combat sans relâche mené par les masses populaires depuis l'époque coloniale, combat que couronnèrent les événements de mars 1965 et que les luttes estudiantines (au sens large: englobant les lycéens) des deux dernières années illustrent encore.

Notre conception du problème de l'enseignement en tant que l'une des formes de l'oppression de classe et impérialiste implique que sa véritable solution passe, non seulement par la liquidation des bases de cette oppression, mais aussi par la dénonciation résolue des positions erronées de certaines organisations réformistes qui expliquent la crise de l'enseignement dans notre pays par des éléments superficiels et partiels, tels que « l'improvisation », ou « le manque de planification », etc...

Si cette dernière conception insiste quand même, de temps en temps, sur le lien objectif entre la politique de l'enseignement et la politique économique, elle ferme systématiquement les yeux sur les facteurs de la lutte de classes, de l'organisation politique et sur celui — déterminant — de la lutte des masses ; son insistance se comprend alors dans le cadre du réformisme économique et, en fin de compte, de la volonté de mystifier les masses, de paralyser leur dynamisme et de les enfermer dans les limites du centrisme bourgeois...

...Aux débuts de « l'indépendance », alors qu'existait une sorte d'équilibre des forces entre elles et les forces nationales, les classes au pouvoir avaient adopté les mots d'ordre fondamentaux de la bataille de l'enseignement: généralisation, arabisation, unification, marocanisation, formation des cadres. Depuis, elles n'ont cessé de manœuvrer pour consolider leur pouvoir sur tous les plans, jusqu'au moment où elles se sont retournées franchement contre ces mots d'ordre et proclamé sans vergogne des options clairement réactionnaires.

En tout état de cause, nous considérons que les « quatre principes » n'englobent pas l'ensemble des transformations nécessaires, elles représentent seulement une plateforme minimale susceptible d'introduire des transformations plus radicales.

Quelles sont, maintenant, les caractéristiques de la politique actuelle de l'enseignement? Pour le voir, nous devons partir de deux points de vue:
— l'aspect fondamental de la structure du pouvoir
— la nature des classes dominantes.

Au plan de la démocratisation de l'enseignement, nous constatons que le système actuel (du primaire à l'université) ne permet qu'à une minorité de privilégiés d'achever leurs études, alors que les enfants des classes pauvres sont condamnés — par ce système — à l'ignorance et au chômage. L'Etat a toujours été plus disposé à augmenter les dépenses de répression plutôt que celles de l'enseignement. Cette seule priorité démontre encore une fois — s'il en était besoin — le parasitisme et la décrépitude du système.

Au plan de la formation des cadres, la dépendance du pouvoir vis-à-vis de l'impérialisme, son besoin constant d'être « assisté » par ce dernier, l'arriération économique elle-même, l'ont toujours amené à des choix restrictifs, anti-nationaux et réactionnaires. En effet, il ne cherche pas à former des cadres d'un niveau élevé, au contraire; il s'appuie totalement sur la « coopération technique et culturelle ». Ce faisant, il barre la route à la marocanisation de l'enseignement et de l'économie en général. C'est ainsi qu'il procéda dernièrement, à titre d'exemple, à la liquidation pure et simple de l'E.N.S., et il est fort possible qu'il fasse subir le même sort à d'autres grandes écoles du même genre.

Par ailleurs, et toujours dans le même esprit, le pouvoir s'obstine à n'apporter aucune solution sa-

tisfaisante au problème de l'enseignement technique, et se refuse à créer un troisième cycle pour cet enseignement.

Venons-en à la question de l'arabisation. La langue arabe étant le véhicule de la civilisation des masses et l'expression de leurs sentiments, ainsi que de leur aspiration nationale à l'unité arabe et à la libération, le pouvoir apparaît en contradiction très nette avec les masses populaires à propos de la question de l'arabisation. Là encore, il obéit à ses structures économiques et à ses intérêts politiques. Il ne cache pas son mépris pour tout ce qui est national et cher aux masses, tout en alléguant « l'inaptitude de la langue arabe à véhiculer les sciences modernes » et autres mensonges.

En ce qui concerne la question de l'unification de l'enseignement, le pouvoir n'a pas cessé de contredire, dans les faits, ses proclamations verbales. En maintenant « l'enseignement israélite » et les missions culturelles étrangères, il prouve sa servilité vis-à-vis de la culture impérialo-sioniste. D'un autre côté, ce maintien, et l'extension (Dar Hadith) de l'enseignement originel — ajouté à la liquidation de l'E.N.S. —, prouvent encore que le principal objectif du pouvoir en matière d'enseignement est de perpétuer son idéologie et de satisfaire les caprices de la féodalité.

Quant au contenu de l'enseignement inculqué à l'étudiant tout au long de ses études, il se résume en définitive à un ensemble de concepts féodalo-bourgeois et impérialistes, réactionnaires et périmés, qui ne correspondent qu'aux intérêts et « valeurs » de la minorité au pouvoir — et sont étrangers à nos réalités et aux aspirations profondes de notre peuple.

La critique des principes que nous avons soulignés dans le cadre de la définition des caractéristiques de la politique actuelle de l'enseignement doit être considérée simplement comme un point de départ pour une critique plus vaste et plus rigoureuse, que notre organisation syndicale doit mettre à son programme.

La question principale qui se pose maintenant est celle concernant notre programme de lutte.

Notre organisation est pleinement consciente de ce qu'une refonte de l'enseignement dans notre pays est fondamentalement liée à un changement de l'ensemble des structures socio-économiques. En conséquence, notre organisation se doit de lier constamment son activité syndicale à la lutte politique des masses laborieuses.

Notre organisation, tout en sachant l'incapacité du pouvoir actuel d'y répondre, doit continuer à revendiquer l'arabisation de l'enseignement et la formation des cadres à tous les échelons — et faire de ces deux revendications ses mots d'ordre principaux.

Ceci ne signifie nullement qu'il faille négliger les autres aspects de la politique de l'enseignement. Au contraire, un mot d'ordre tel que la démocratisation est voué à appuyer de façon décisive les deux mots d'ordre principaux.

L'organisation s'engage par ailleurs à lutter avec dévouement afin d'arracher toutes les améliorations possibles (extension des bourses, élévation des salaires, arrêt des exclusions...).

En outre, elle s'engage à collaborer avec toutes les forces nationales en vue d'organiser la protestation des masses sous diverses formes à propos des questions d'enseignement.

Le succès de nos tâches exige un réexamen de nos méthodes, dans un sens qui permette la mobilisation du plus grand nombre, et l'approfondissement de la conscience politique des enseignants.

Il exige également de briser l'isolement des enseignants, dû à leur division. Ce pourquoi notre présent congrès réaffirme la nécessité de l'union, dans des conditions qui ne nuisent pas à la lutte.

Enfin, notre congrès lance un appel à toutes les organisations nationales, afin d'établir un programme minimum commun, devenu urgent devant la situation alarmante de l'enseignement...

le 2e Congrès du Syndicat National de l'Enseignement

(décembre 1970)



documents

pour un enseignement du peuple

Depuis quelques années, les problèmes de l'enseignement constituent le centre d'un débat politique permanent à l'échelle du monde entier. C'est une vérité historique que les crises des systèmes d'enseignement ont toujours été liées aux crises sociales et politiques. Dans des périodes de mutation profonde, de contestation violente, la structure adoptée jusque-là apparaissant à nu, ne pouvant plus cacher ses véritables objectifs, se fait jour une volonté de changement.

Ainsi, l'examen des conditions historiques nous explique mieux l'évolution de l'éducation officielle que l'étude comparative des idées pédagogiques, car les choix, ici, correspondent fondamentalement à l'idéologie tournée dans le sens du pouvoir. A cet égard, la citation suivante de Durkheim est doublement significative: « l'homme que l'éducation doit réaliser en nous est l'homme tel que la société le veut et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure ».

Au Maroc comme ailleurs, c'est cette vérité qui inspire les politiques éducatives des gouvernements. Il serait naïf d'y voir un intéressement idéaliste; l'Etat songe moins à l'égalitarisme qu'aux nécessités de son économie. La structure de l'enseignement de ce fait est adaptée en vue de maintenir les disparités sociales existantes.

Ainsi donc, l'enseignement bourgeois n'est ni plus ni moins une répression de classe, un réflexe d'auto-défense. Dans les pays impérialistes, on voit même l'Université dépasser ce cadre restreint de la lutte de classes pour se mettre au service des fonctions belliqueuses de l'Etat bourgeois: recherches financées par l'armée, armes nouvelles, organisation scientifique du renseignement, étude de stratégie, etc... (se rapporter à l'article « *L'Université au service de l'impérialisme* »).

Il serait vain de croire que les réformes successives apportées dans ce domaine par des gouvernements anti-populaires en Europe, en Asie, en Afrique ou ailleurs, soient guidées par un souci de réajustement ou de nivellement social quelconque. En réalité, seuls les bouleversements, les transformations au sein de la classe dirigeante et les exigences nouvelles de celle-ci motivent les retouches périodiques que ces gouvernements apportent à leur politique éducative. Cela est particulièrement évident en France et en R.F.A. par exemple, où les données nouvelles du Marché Commun amènent le patronat à agir directement et arbitrairement sur l'orientation des élèves et étudiants afin de satisfaire aux besoins nouveaux de l'entreprise européenne en technocrates de diverses catégories et en cadres subalternes.

De son côté, sur les cinq continents, la jeunesse estudiantine fait montre de plus en plus de sa détermination à défendre ses acquis et ses droits; intellectuels et enseignants sont soucieux du développement culturel de la nation et de l'autochtonisation des cadres. Les masses rurales et urbaines dont la paupérisation ne cesse de s'accentuer sont unanimes à placer le droit à l'enseignement de leurs enfants avant leur propre droit au pain. Au Maghreb, les luttes de mars 1965 à Casablanca, de l'année 1968 à Tunis, autant que celles de ces deux

dernières années dans les trois pays, témoignent de l'importance de l'enjeu.

La divergence éclate à propos de la définition du but de l'enseignement. Pour les masses, le but de l'enseignement est d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles. Le but est culturel et démocratique. Pour les classes dirigeantes, le but de l'enseignement est de reproduire et de perpétuer l'inégalité sociale ainsi que d'assurer à leur pouvoir la main-d'œuvre de divers genres et de divers degrés de culture dont il a besoin (manœuvres et ouvriers spécialisés, employés qualifiés, dirigeants moyens ou subalternes); le but est utilitaire et technocratique.

Que l'effectif de la future « *élite* » se rétrécisse avec les années de scolarité n'est pas pris comme un signal d'alarme mais comme un fait fatal et naturel. En position de force, elle refuse d'admettre un principe élémentaire de la démocratie à savoir que l'émergence des meilleurs repose sur la promotion de tous. A les bien comprendre, une divulgation large de la culture est grosse de risques sociaux et économiques. Pour les mêmes raisons, on entend noyer une discipline fondamentale comme l'histoire dans un enseignement dit de « *culture générale* » ou d'« *étude du monde contemporain* » parce que l'histoire est jugée socialement dangereuse.

Alors on se cache derrière des formules démagogiques telles que « démocratisation », « popularisation de la culture », pour mettre en application des orientations destinées non pas à élever de façon continue le niveau culturel de l'ensemble de la nation, mais surtout à éloigner du peuple les plus doués de ses fils par l'introduction de concepts « élitistes » ou « carriéristes ». Il est malheureux de constater que ce pourrissement des cadres — à qui on ne peut pas reprocher une origine bourgeoise, mais qui sont devenus prisonniers de ces concepts — ait atteint aujourd'hui la quasi-totalité des états ouvriers d'Europe.

Il est clair pour nous que le but hypocritement poursuivi par ces différentes formes de répression de la culture ou de corruption du peuple — par la création de conditions favorables à l'ascension sociale réservée à un nombre infime — est précisément, comme l'écrivait Henri Wallon, « *ce malthusianisme intellectuel propre aux régimes fondés sur la compétition, la concurrence, le profit et l'exploitation des uns par les autres* ».

En effet, comment peut-on se permettre de parler de la mise en valeur des aptitudes individuelles en vue d'une utilisation plus rationnelle des compétences de chacun, sans poser le problème de l'équité de toutes les tâches sociales? Or, l'organisation de l'enseignement bourgeois — quelle que soit sa latitude géographique — entretient le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige au contraire la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de l'apport technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences.

Or, tout cela ne peut se réaliser dans un pays capitaliste. Car il s'agit avant tout de la négation de tout le système des valeurs bourgeoises, d'une remise en cause profonde de toutes les conceptions bourgeoises sur l'enseignement, de l'irradiation complète de toute forme d'exploitation de l'homme par l'homme.

C'est là qu'apparaît dans toute sa dimension l'importance du travail accompli par les peuples chinois et albanais qui arrivent aujourd'hui à marier harmonieusement la main et le cerveau au service du peuple et de la nation. Plus qu'une simple complémentarité, ce dont il s'agit ici c'est d'une intégration profonde entre la science et le travail, l'université et l'usine, d'une fusion intime entre la théorie et la pratique, la recherche et la production. C'est là toute l'essence de la Révolution culturelle prolétarienne: faire de chaque étudiant un ouvrier et de chaque ouvrier un étudiant. Ainsi seulement peut être véritablement mis en valeur le génie créateur des masses populaires. Tout le secret de « l'ingéniosité asiatique », toute la force de la technologie chinoise résident dans ce principe que déjà en 1871, entrevoyait la Commune de Paris:

« *Il faut* — écrivait H. Bellenger dans *le Vengeur* du 8 avril — *que l'éducation soit professionnelle et intégrale. Il faut que les jeunes générations nées et à naître soient, à mesure de leur éclosion, intelligemment guidées dans leur voie, qui est le travail. Il faut que les hommes dès* 1880 *sachent produire d'abord, parler et écrire ensuite. Il faut que, dès son jeune âge, l'enfant passe alternativement de l'école à l'atelier, afin qu'il puisse, de bonne heure, gagner sa vie, en même temps qu'il développera son esprit par l'étude et la pensée.*

Il faut qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre (...) sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. Il faut que l'artisan se délasse de son travail journalier par la culture des arts, des lettres ou des sciences, sans cesser pour cela d'être un producteur (...) »[1].

---

(1) *Extrait de* **Paris libre 1871** *de Jacques Rougerie. Editions du Seuil.* **1971.**

Avoir réussi à faire de chaque fils de la nation un chercheur en puissance, c'est là la plus brillante réussite en matière d'éducation à l'actif des républiques populaires de Chine et d'Albanie.

« Mais ce qu'il nous faut, ce ne sont pas des chefs, des ingénieurs et des techniciens *quelconques*. Il nous faut des chefs, des ingénieurs et des techniciens, *tels* qu'ils soient capables de comprendre la politique de la classe ouvrière de notre pays, capables de s'assimiler cette politique et prêts à la réaliser en conscience. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifie que notre pays est entré dans une phase de développement, où *la classe ouvrière doit former ses propres intellectuels techniciens de la production*, capables de défendre dans la production les intérêts de la classe ouvrière comme intérêts de la classe dominante.

Aucune classe dominante n'a pu se passer de ses propres intellectuels. Il n'y a aucune raison de mettre en doute le fait que la classe ouvrière de l'U.R.S.S., elle non plus, ne peut se passer de ses propres intellectuels techniciens de la production.

Le pouvoir des Soviets a tenu compte de cette circonstance, et il a ouvert aux hommes de la classe ouvrière les portes des écoles supérieures, pour toutes les branches de l'économie nationale. Vous savez que des dizaines de milliers de jeunes ouvriers et paysans étudient maintenant dans les écoles supérieures. Si autrefois, sous le capitalisme, les écoles supérieures étaient le monopole des fils à papa, maintenant, sous le régime soviétique, c'est la jeunesse ouvrière et paysanne qui y constitue la force dominante. Il est hors de doute que nos établissements scolaires nous donneront bientôt des milliers de nouveaux techniciens et ingénieurs, de nouveaux chefs de notre industrie » (2).

Lutter pour empêcher la concentration de la science entre les mains d'une poignée de « maîtres » et de « professeurs savants » se retranchant derrière le paravent d'un sacro-saint critère de qualité des élèves, afin de ne transmettre leurs connaissances que suivant leur bon gré et aux élèves de leur choix, c'est lutter pour que les masses contrôlent la science (et non l'inverse), c'est en définitive donner à la lutte des classes un souffle nouveau permettant de mettre fin aux derniers vestiges de l'emprise bourgeoise sur la culture.

L'héroïque peuple vietnamien, qui lutte depuis des années contre l'impérialisme, nous offre un autre exemple formidable de l'éducation de tout un peuple par le travail. Malgré les bombes de l'agresseur yankee, l'enseignement y suit son cours normalement, sereinement, au même rythme que la production, sans fléchir, sans laisser apparaître le moindre signe de lassitude. Jusqu'aux valeureux soldats de la R.D.V.N. et des maquis sud-vietnamiens auxquels l'agression sauvage ne laisse aucun répit et qui, pourtant, trouvent quotidiennement le temps de se consacrer à leur formation de soldat-producteur. Cette dialectique soldat-étudiant et étudiant-soldat trouve sa consécration dans l'héroïque résistance du peuple sud-vietnamien face à toutes les tentatives de déculturation mises en jeu par les impérialistes US. La culture et la langue vietnamiennes n'ont jamais eu d'heures plus riches que celles que nous vivons. Ces dernières années, la production littéraire vietnamienne s'est accrue considérablement et l'apport scientifique des chercheurs nord-vietnamiens s'est révélé d'une très haute tenue internationale.

Cuba, enfin, île libre des Caraïbes, vers laquelle se tournent de préférence beaucoup d'intellectuels, parce qu'à tort l'austérité de la révolution chinoise les effraie, présente aujourd'hui le visage rayonnant d'un centre de création et de diffusion internationale de la culture révolutionnaire.

Deux lignes représentant des intérêts opposés s'affrontent donc à l'échelle du monde et de la nation d'une part, la ligne populaire progressiste pour un enseignement démocratique en tant que partie d'une politique d'ensemble conforme à l'intérêt national, à celui de la classe ouvrière, de la paysannerie pauvre et de la jeunesse. D'autre part, l'orientation des gouvernements bourgeois conservateurs qui, sous l'aspect publicitaire de lutte pour l'avenir et pour la jeunesse, sacrifient tout à la défense du système économique des monopoles et des privilèges.

Ce n'est pas là une orientation qui puisse convenir à cette grande ouvrière de civilisation qu'est l'Université, depuis si longtemps trempée dans la lutte contre l'obscurantisme.

C'est notre devoir à tous aujourd'hui de combattre cette politique afin que la jeunesse, la culture, le génie populaire et l'intelligence créatrice, aujourd'hui sacrifiés, entrent dans leurs droits.

Les documents qui suivent ont donc pour buts
— d'aiguiser la vigilance vis-à-vis des mystifications entretenues encore par l'idéologie bourgeoise dans ce domaine
— de montrer par l'exemple des réalisations des masses laborieuses souveraines et combattantes que l'espoir *d'un enseignement du peuple* n'est pas une utopie.

abdelkrim dhofari

---

(2) *J. Staline. In* « Les questions du Léninisme » *(Nouvelle situation, nouvelles tâches de l'édification économique)*, p. 360.

comment le vietnamien est devenu la langue de l'enseignement en république démocratique du nord - vietnam

Comme notre pays tombait sous la domination française, la langue vietnamienne devenait à nouveau l'objet du mépris des autorités. Les colonialistes faisaient remplacer les caractères chinois par le français dans la paperasserie administrative. Ils obligeaient les élèves vietnamiens à apprendre le français depuis l'enseignement primaire et, pour comble d'ironie, l'histoire du Viet-Nam et même la langue vietnamienne étaient enseignées aux élèves vietnamiens par le truchement du français, tout comme les autres matières. Au cycle primaire supérieur, chaque semaine les élèves vietnamiens se voyaient bourrer le crâne d'une dizaine d'heures de littérature française, alors que la littérature vietnamienne disposait de deux ou trois heures seulement et encore c'était principalement pour obliger les élèves à étudier les œuvres des valets de la plume. A partir du cycle secondaire, la langue véhiculaire unique était le français. La langue vietnamienne était enseignée aux élèves vietnamiens comme langue étrangère, et encore comme deuxième langue après l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Les professeurs qui parlaient vietnamien pouvaient être poursuivis en justice. Il arriva une fois qu'un professeur de lycée donna à ses élèves certains éclaircissements en vietnamien après avoir expliqué la leçon en français : il fut immédiatement appelé au bureau du proviseur français qui menaça de le licencier.

Si la langue vietnamienne était éliminée de l'école, elle était également traitée avec peu de respect dans la haute société. Le français était l'objet d'un culte excessif. Ceux qui parlaient français étaient considérés comme « instruits » et jouissaient du « prestige », tandis que le vietnamien était pris pour une langue de campagnards. Le français peu à peu devenait la langue parlée de tous les jours d'un certain nombre de personnes des classes supérieures, dont des déracinés et des gens ayant un complexe d'infériorité nationale. Certains étaient tellement déracinés que dans leur famille, enfants et parents, frères et sœurs se parlaient uniquement en français. Et nombreux étaient ceux qui mêlaient des mots français à la langue vietnamienne dans leur parler.

Les colonialistes français nourrissaient le noir dessein de faire s'étioler peu à peu la langue vietnamienne et empêcher le développement de la culture et de l'éducation nationales. Mais ils n'y réussissaient pas. La langue vietnamienne, loin d'être anéantie, se développait chaque jour davantage. Héritière d'une tradition nationale millénaire de lutte, elle a remporté des succès continuels et éclatants. En dépit du mépris officiel réservé à la langue nationale, les livres, revues et journaux en vietnamien étaient florissants dans tous les domaines, économique, politique, scientifique, technique, etc. Malgré les limitations et la censure des colonialistes, des dictionnaires et des lexiques scientifiques ont vu le jour, quoique leur niveau fût encore rudimentaire.

Les classes exploiteuses dirigeantes méprisaient la langue nationale et travaillaient à la faire remplacer par une « langue des nobles » ou une langue étrangère, mais la masse du peuple, elle, ne cessait d'entourer sa langue d'amour et de soins et de lui confier ses pensées, ses sentiments, ses aspirations et ses rêves exprimés dans des œuvres littéraires.

Véritable représentant de la classe ouvrière et du peuple vietnamien, le Parti communiste indochinois naguère et le Parti des Travailleurs du Viet-Nam aujourd'hui ont joué un rôle extrêmement important dans le développement de la langue nationale. C'est le Parti qui a levé haut le drapeau du patriotisme, qui a forgé le sentiment de fierté nationale de toute une génération, qui a inculqué à chacun l'amour de la langue nationale qu'on devrait travailler à préserver, à enrichir et à embellir. Dès la fondation du Parti, toutes ses directives et résolutions, tous ses tracts et appels étaient rédigés en vietnamien. Les questions idéologiques et politiques y étaient présentées avec le vocabulaire des masses populaires. Des livres d'économie politique ou traitant du marxisme-léninisme, écrits dans la clandestinité en vietnamien, circulaient secrètement dans tout le pays et

exerçaient une profonde influence sur différentes couches de la population.

Pendant les années du Front Viet Minh (1941-1945), l'Association des Travailleurs de la Culture pour le Salut national fut fondée avec d'autres organisations de salut national, pour activer la lutte sur les fronts culturel et idéologique. En 1943, les *Thèses sur la culture* du Parti virent le jour avec la devise: Pour une culture nationale scientifique et populaire. Elles ont éclairé la voie au développement ultérieur de la culture vietnamienne. A leur lumière, dans les écoles, furent formés des groupes d'étudiants ou d'élèves qui prirent entre eux l'engagement de ne pas parler français ou de ne pas mêler des mots français au parler vietnamien. Des étudiants de l'Université commencèrent à organiser des conférences en vietnamien et à composer des livres de philosophie en vietnamien. Des intellectuels patriotes lancèrent un mouvement pour l'édition des livres de science en vietnamien. Ces premières œuvres s'avéraient dans la suite d'une importance considérable, malgré leur utilisation immédiate limitée dans les différentes branches de la science, ceci pour la simple raison que les établissements scolaires et les instituts de recherches scientifiques étaient placés sous le contrôle des colonialistes.

Dans l'œuvre d'édification de la langue nationale, le rôle du président Ho Chi Minh est d'une portée considérable. Il parle et écrit le vietnamien d'une manière simple, claire, concise, concrète, précise et facile à comprendre. Il a donné aux cadres un exemple vivant de la façon d'employer la langue maternelle. Il nous a toujours recommandé de préserver et de faire valoir la langue vietnamienne qui est un fonds national précieux, il nous a recommandé de veiller à la pureté de la langue vietnamienne comme l'on veille à celle de ses yeux, et là où l'on peut employer un mot vietnamien, il faut absolument s'abstenir d'employer un mot étranger à la place.

Au moment où la résistance contre les colonialistes français se trouvait en pleine phase cruciale, dans les montagnes et les forêts du Viet Bac, cette base de la révolution où retentissaient encore les échos des victoires du Song Lo, de Bong Lau, etc., le camarade Truong Chinh lut son intervention sur *le Marxisme et la question de la culture vietnamienne*. C'est là une grande œuvre qui développe et complète les *Thèses sur la culture* du Parti publiées cinq ans auparavant, un phare qui aide le navire de la culture vietnamienne à glisser diligemment vers le cap de la victoire.

Au nom du Parti d'avant-garde, le camarade Truong Chinh a fait naître une grande foi en la langue vietnamienne ainsi qu'en la culture nationale dans l'étape écoulée comme à l'avenir.

La politique du Parti préconisant de donner à la langue vietnamienne la place qu'elle mérite a été activement mise en application depuis les années 40. On en trouve des illustrations dans les activités de l'Association pour la diffusion du *quoc ngu* (1), dans le mouvement pour l'édition des livres philosophiques et scientifiques en langue nationale, etc. Mais il a fallu attendre le triomphe de la Révolution d'Août et la prise du pouvoir par le peuple et l'établissement de la R.D.V.N. pour que le vietnamien ait une place digne de lui. Depuis lors, il est utilisé dans tous les domaines de l'activité sociale: politique, économique, militaire, artistique... Il est enseigné dans les écoles, depuis les classes maternelles jusqu'à l'enseignement supérieur. Il est devenu la langue officielle de l'Etat.

Six jours après la proclamation de la République, le président Ho Chi Minh lança un appel à la lutte contre l'analphabétisme et le gouvernement décréta l'établissement du Service de l'Enseignement populaire dont les tâches étaient de veiller à l'instruction des masses et de faire acquérir à tous les citoyens la connaissance du *quoc ngu* en un minimum de temps.

Depuis les premières classes d'enseignement populaire jusqu'au mouvement actuel des cours complémentaires culturels et techniques, nous pouvons être fiers que notre peuple, tout en menant la résistance et le combat pour la production, ait pu éliminer l'analphabétisme dans les plaines comme dans les montagnes. Si les quatre-vingts années de « civilisation » entreprise par les colonialistes français avaient pour résultat que 5 % seulement des Vietnamiens savaient lire et écrire, aujourd'hui sous la direction du Parti, le quart de cette période a suffi pour non seulement liquider l'analphabétisme parmi l'écrasante majorité du peuple, mais encore pour élever le degré d'instruction de chaque ouvrier, paysan et cadre au niveau des classes du premier et du deuxième cycle. De nombreux pays socialistes frères et de nombreux Etats nationaux d'Asie et d'Afrique ont affirmé qu'il s'agit là d'un prodige dû à l'excellence de notre régime démocratique. Ce prodige est d'autant plus remarquable que notre pays était arriéré au point de vue économique et culturel et venait à peine de briser les chaînes de la servitude, ce qui ne nous a pas empêchés de mettre immédiatement en application la politique du Parti préconisant l'emploi du vietnamien dans tous les établissements scolaires, y compris les écoles supérieures.

Tout ne s'était pas passé au début dans des conditions idéales. De nombreuses difficultés surgissaient. Le vietnamien est riche en sons et en tonalités, il est capable d'exprimer des sentiments subtils et de traduire les multiples aspects de la vie; mais son lexique était limité, il lui manquait

(1) *Langue vietnamienne écrite.*

des termes pour refléter une vie économique basée sur une industrie avancée comme pour exprimer certains concepts abstraits. Les revues et les livres scientifiques en vietnamien pouvaient se compter sur le bout des doigts. Se basant sur cet état de choses, certains soutenaient que l'emploi du vietnamien dans l'enseignement supérieur ne permettrait pas une étude poussée des sciences. Ils exigeaient qu'un dictionnaire du vietnamien et une grammaire perfectionnée de la langue fussent immédiatement mis à leur disposition, ils voulaient attendre que des lexiques de termes scientifiques et des manuels scolaires fussent composés avant de commencer à enseigner en vietnamien.

Dans ces circonstances, le Parti et le Gouvernement maintenaient ferme leur directive préconisant l'emploi du vietnamien même dans l'enseignement supérieur. D'une part, le ministère de l'Education citait à l'exemple ceux des professeurs qui s'appliquaient à enseigner en vietnamien. D'autre part, il éditait des bulletins spécialisés contenant des cours de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie, etc., en vietnamien. Les dictionnaires scientifiques étaient remaniés et complétés pour parvenir à un vocabulaire au point.

Après avoir étudié quelque temps par l'intermédiaire de la langue vietnamienne, la majorité des étudiants furent pleins d'enthousiasme. Ils se rendirent compte qu'avec la langue maternelle les cours sont faciles à retenir, à comprendre et à mettre en application. Aux examens de fin d'études universitaires en 1946, le ministère de l'Education prescrivit que les épreuves orales et écrites fussent complètement en vietnamien. Ce fut un premier point à l'actif, qui contribua à dissiper le scepticisme de ceux qui étaient habitués à enseigner et à étudier en français.

De plus en plus, les étudiants trouvaient que les cours en vietnamien étaient relativement plus faciles à comprendre et demeuraient plus longtemps dans leur mémoire. Non seulement le temps consacré aux études était raccourci, mais encore les étudiants pouvaient exprimer leurs pensées et leurs sentiments plus aisément et plus complètement. Leur amour de la patrie et du peuple en était fortifié. Après un processus de recherches et de réflexions, de nombreux enseignants ont trouvé dans la langue maternelle des mots ayant une force d'expression puissante, capable de traduire dans toute leur profondeur des concepts scientifiques, y compris ceux des sciences naturelles. *Par ailleurs, certains termes spéciaux nouvellement inventés en langue vietnamienne se sont avérés même plus précis que leurs correspondants employés dans les pays avancés. La raison en est que dans ces pays les termes en question avaient été inventés à un moment où la science mondiale n'avait pas encore atteint l'actuel niveau de développement, aussi ne pouvaient-ils pas traduire exactement le concept tel qu'il se présente à l'heure actuelle. Au contraire, ceux des pays qui maintenant seulement inventent leurs terminologies spéciales peuvent trouver des mots plus précis. Ceci rentre dans la loi qui veut que ceux qui viennent après profitent des expériences de leurs prédécesseurs et les dépassent.*

C'est grâce à l'emploi de la langue nationale que nous avons pu édifier un système d'éducation démocratique populaire solide en pleine résistance contre l'agression française. Pendant les années de résistance, de 1946 à 1954, non seulement plusieurs millions de personnes sont sorties de l'analphabétisme, mais l'enseignement général connaissait un développement continu.

La réforme de l'enseignement de 1950-1951 supprima tous les vestiges du système d'éducation colonialiste servile, et mit sur pied un système d'éducation entièrement nouveau, avec son triple caractère national, scientifique et populaire. L'enseignement général de neuf ans et comportant trois cycles a largement contribué à l'éducation de la génération nouvelle, à l'élévation du niveau culturel des masses laborieuses et à la formation des cadres. Nous pouvons nous enorgueillir du fait qu'au beau milieu de la résistance, le nombre des écoles d'enseignement général du 2[e] et du 3[e] cycle des trois provinces de Thanh Hoa, Nghe An et Ha Tinh à elles seules ait dépassé le nombre d'écoles correspondantes dans tout le Viet-Nam sous la domination française. Nous pouvons nous enorgueillir d'avoir réussi à former à temps, au service de la résistance, de nombreux médecins, ingénieurs, professeurs, techniciens possédant le niveau des études supérieures. Les cadres supérieurs ont, à leur tour, employé la langue vietnamienne pour guider et former une multitude d'autres cadres secondaires et primaires. Nous pouvons nous enorgueillir du fait que la langue vietnamienne a contribué à la victoire de la Révolution et de la Résistance et a grandi avec elles.

Avec le rétablissement de la paix, l'enseignement en vietnamien dans les écoles a connu des conditions plus favorables. En 1956, d'un enseignement à caractère national et démocratique, nous sommes passés à l'édification d'un enseignement à caractère socialiste. Le système d'enseignement général de dix ans vit le jour. Tous les livres scolaires, des classes maternelles et de la 1[re] année jusqu'aux classes de 10[e], furent composés et édités. Les cours des écoles supérieures, tous en vietnamien, furent imprimés et diffusés largement parmi les étudiants des classes régulières et des cours du soir.

Si en 1939, dans toute l'Indochine composée des trois pays: Viet-Nam, Laos et Cambodge, il y avait eu seulement 500.000 élèves (dont la grande majorité appartenait aux

classes primaires des 1re et 2e années) et 600 étudiants des écoles supérieures, en cette année scolaire 1966-1967 le Nord Viet-Nam socialiste à lui seul compte 3.300.000 élèves des écoles d'enseignement général (soit 6 fois le total des élèves de toute l'Indochine en 1939) et 46.429 étudiants des écoles supérieures (soit plus de 77 fois le total des étudiants de l'Indochine en 1939), sans compter à peu près 115.000 étudiants des écoles professionnelles secondaires, plus d'un million d'enfants fréquentant les classes maternelles et de onzième et plus d'un million de personnes suivant des cours d'enseignement complémentaire. Cette floraison de l'éducation socialiste est due pour une bonne part à l'usage du vietnamien dans les écoles.

Le travail concernant les vocabulaires scientifique et technique a également enregistré des progrès remarquables. Grâce à l'aide du Comité d'Etat des Sciences et plus récemment celle du Comité d'Etat des Sciences sociales et de divers instituts de recherche scientifique, les cadres faisant des travaux de recherche ou enseignant les sciences dans les écoles supérieures ont, de pair avec les chercheurs des différents services, composé quinze lexiques de termes scientifiques et techniques englobant 250.000 mots possédant les critères suivants : être précis, proches du parler populaire et commodes dans les échanges internationaux.

L'enseignement en vietnamien a poussé les services de l'enseignement à inventer des mots nouveaux. La langue vietnamienne s'en est enrichie. La pratique des années passées a montré que le vietnamien a toutes les qualités requises pour être employé dans les écoles, y compris les écoles supérieures et les écoles techniques. Il est une arme efficace dans l'édification du système d'enseignement démocratique populaire de naguère et du système d'enseignement socialiste de maintenant.

Considérablement enrichi par rapport à la période d'avant la Révolution d'Août, le vietnamien n'en continue pas moins à faire l'objet de soins du Parti, du Gouvernement et du peuple qui cherchent constamment à le rendre toujours plus pur, plus riche et plus beau. Juste au moment où le président américain Johnson et ses lieutenants tenaient leur conseil de guerre à Honolulu [1] en vue d'intensifier l'agression au Viet-Nam, notre premier ministre Pham Van Dong participait à une Conférence de représentants des services de l'enseignement, de la culture, des arts et de la presse. Cette Conférence consacrait plusieurs séances de suite à la question de la sauvegarde de la pureté du vietnamien. Le Premier Ministre y a apporté ses vues précieuses. Il a souligné :

« Nous devons procéder à une appréciation générale de notre langue pour en saisir la physionomie, la valeur et la finesse dans ses deux vertus : richesse et beauté, et pour se rendre compte de ses grandes possibilités de développement. Notre langue vietnamienne est très riche, de par la richesse de la vie aux mille aspects de notre peuple, sa vie intellectuelle et sa vie sentimentale. Elle est riche de par les expériences de lutte longues et fécondes, lutte de classe, lutte sociale, lutte contre la nature, lutte contre les invasions étrangères. Elle est riche de par les expériences de notre histoire quatre fois millénaire, les expériences dans l'édification et la défense du pays. Notre langue reflète la genèse de la société vietnamienne, celle de la nation vietnamienne, celle de la petite communauté (village, famille, parenté) et de la grande communauté (nationalité, nation). Notre langue est aussi très belle. La beauté de la lumière, celle de la nature peut se passer de définition. Nous qui sommes Vietnamiens, nous sentons, nous goûtons tout naturellement la beauté de notre langue, de la langue du peuple et de celle de nos grands écrivains. Cette richesse et cette beauté font la qualité, la valeur, la physionomie, la finesse de la langue vietnamienne, résultat de tout un processus et de combien de labeur... » [1].

Sauvegarder la pureté du vietnamien, c'est sauvegarder cette richesse et cette beauté.

Dans la réforme de l'enseignement, notre école a adopté de nombreux moyens et méthodes pour aider les jeunes générations à parler et à écrire le vietnamien de mieux en mieux. Dans le même sens, nous travaillons avec les nationalités minoritaires à inventer et à perfectionner les langues écrites des Thai, des Meo, des Tay-Nung et nous encourageons l'emploi de ces langues parallèlement au vietnamien dans la vie courante comme dans les écoles des régions montagneuses.

LA SITUATION AU SUD VIET-NAM

L'expérience de la R.D.V.N. au cours de plus de vingt années dans l'édification d'un système d'enseignement complet a démontré que non seulement l'enseignement supérieur peut se dispenser en vietnamien, mais que les résultats en sont même excellents : de nombreux étudiants vietnamiens diplômés d'études supérieures allant à l'étranger pour des études complémentaires et des travaux de recherche ont pu présenter des thèses de doctorat ayant une valeur scientifique du niveau international.

---

(1) *La Conférence de* **Honolulu**, *un conseil de guerre, fut tenue en février* 1966, *sous la présidence de L.B. Johnson, président des Etats-Unis, pour chercher les moyens d'intensifier la guerre d'agression au Sud Viet-Nam.*

(1) *Voir la revue* Littérature et Arts, *Hanoi, n°* 148 *du* 25 *février* 1966.

Au Sud Viet-Nam cependant, dans les régions occupées par l'ennemi, l'administration de Saigon empêche les étudiants vietnamiens d'étudier dans leur langue maternelle. Elle invoque les prétextes les plus divers. Elle prétend que la langue vietnamienne n'est pas encore en mesure d'exprimer des conaissances scientifiques modernes, elle avance que la langue n'est qu'un moyen, alors que la fin réside dans le contenu scientifique, que l'emploi du vietnamien fera baisser le niveau de la science et créera des difficultés pour l'enseignement comme pour l'étude, etc. Tous ces prétextes ne tiennent pas debout. Ils ne sont que des mystifications visant à cacher la vraie nature de l'administration Thieu et Ky, à cacher sa résignation qui consiste à accepter la servitude devant les impérialistes américains, à brader les droits du peuple et à mépriser la langue nationale. La pratique des vingt années tirée de l'édification de notre système d'enseignement a complètement réfuté tous les arguments invoqués par les fantoches Thieu et Ky.

Le mouvement des intellectuels et des étudiants du Sud Viet-Nam exigeant l'emploi du vietnamien dans les écoles supérieures est la manifestation de leur patriotisme et de leur refus de la servitude.

Nous approuvons chaleureusement et soutenons entièrement leur juste combat. Avec la lutte armée et la lutte politique de nos compatriotes du Sud, celle menée par les étudiants contribuera certainement à vaincre le régime antipopulaire, antinational de Thieu et Ky et de leurs maîtres, les agresseurs américains. Et dans un avenir non éloigné, notre langue vietnamienne si riche et si belle ne manquera pas de devenir la langue officielle de toutes les écoles du Sud Viet-Nam.

(extrait de « Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N. » Hanoi, 1968).





l'enseignement dans les zones libérées du sud - vietnam

Dans tout le Sud Viet-Nam, les Américains pratiquent une guerre de destruction sans précédent. Mme Mary McCarthy, une Américaine en visite au Sud Viet-Nam, se demande :

« ...En voyant la guerre du haut des airs, parmi les « Skyraiders », les « Phantoms », les avions d'observation, les avions de la guerre psychologique (jetant des tracts), on se demande combien de temps les Vietcongs tiendront-ils encore ; le pays est si petit qu'au degré actuel des destructions il n'y aura bientôt plus d'endroit où ils pourront se cacher, même pas sous l'eau, en respirant au moyen d'une paille... »[1].

---

(1) « *Vietnam* », *Mary McCarthy* (*Harcourt, Brace and World New York*, 1967, p. 33).

Pourtant, la population mène sa vie quotidienne d'une manière régulière, non seulement au point de vue nourriture et logement, mais encore au point de vue moral. De pair avec le combat et la production, dans la zone libérée, la culture, l'enseignement et l'organisation sanitaire se développent.

Les écoles et les classes de l'enseignement général ont toujours fonctionné depuis 1960, immédiatement après les insurrections en chaîne. Aujourd'hui, on compte dans la province de Quang Ngai 27.500 élèves dans l'enseignement général. Dans le district de Dien Ban (province de Duy Xuyen), non loin de Da Nang, certaines communes ont ouvert jusqu'à 18 classes d'enseignement général. Dans le district de Cai Lay (province de My Tho), de pair avec les offensives et les soulèvements généralisés, pendant les mois juillet-août 1968, on a ouvert 43 classes supplémentaires. A Cu Chi (province de Gia Dinh) et à Trang Bang (province de Long An), où l'ennemi s'est efforcé de créer des zones blanches, plus de 6.000 élèves suivent toujours leurs classes. A Ben Tre, lieu d'origine des insurrections en chaîne, on compte 16.400 élèves du 1er degré, 6.850 élèves du 2e degré ; en 1969, on commence à y bâtir des écoles du 3e degré. Ca Mau (avec 40.416 élèves) et Tra Vinh (avec 22.668 élèves) sont deux provinces qui ont beaucoup progressé par rapport à l'année précédente. Dans de nombreuses régions telles que les communes Tuan Hoi (Ving Long) et Xa Phien (Can Tho), 90 %

des enfants qui atteignent l'âge scolaire vont à l'école.

Des cours d'enseignement complémentaire sont créés pour les cadres et les combattants. L'enseignement complémentaire pour adultes est particulièrement bien organisé dans les services relevant du Comité Central du FNL. Au Nam Bo occidental, pendant l'année scolaire 1966-1967, le nombre de ceux qui suivent les cours complémentaires a augmenté de 10.000. Nombreuses sont les régions qui ont leurs écoles d'enseignement complémentaire régulières pour les ouvriers et les paysans en vue d'améliorer le niveau d'instruction des cadres des provinces, des districts et des communes. La province de Quang Da a en permanence quatre écoles à l'échelon provincial pour les cadres des plaines aussi bien que ceux des montagnes. Dans plusieurs provinces du centre et de l'ouest du Nam Bo, se développent des écoles d'enseignement complémentaire pour les adolescents des familles ouvrières et paysannes. Dans toute région nouvellement libérée, naît aussitôt un mouvement d'alphabétisation et une fois l'analphabétisme liquidé, des cours d'enseignement complémentaire y sont largement ouverts pour la population.

Chaque année, des dizaines de milliers d'enseignants sont formés pour répondre aux exigences de l'éducation. Dans l'année scolaire 1965-1966, on a formé au Nam Bo occidental 2.028 instituteurs d'enseignement général et 1.541 enseignants pour l'alphabétisation. La première Ecole normale a pour nom « Thang Tam » (« Mois d'Août » — La Révolution vietnamienne a triomphé en août 1945). Ensuite, vient l'Ecole « Nguyen Van Troi ». Durant ces dernières années, on a ouvert dans le Trung Bo central et dans le Nam Bo occidental des Ecoles normales pour les montagnards et les ressortissants chinois. Le FNL s'attache particulièrement à élever le niveau culturel des minorités nationales: 17 ethnies ont maintenant leur écriture et des écoles qui enseignent dans leur propre langue.

Malgré le manque de moyens et les nombreuses difficultés dues à la guerre, la commission de l'enseignement du Comité Central du FNL a rédigé pendant les dernières années des centaines de manuels scolaires (283 titres en 1965). L'imprimerie « Giao Duc Giai Phong » (Enseignement pour la Libération) a édité des dizaines de milliers d'exemplaires (200.000 en 1965). Chaque province développe ses initiatives dans l'imprimerie (on imprime sur pâte de farine, sur stencil, par la lithographie, etc...) pour se suffire dans une large mesure en matériel d'enseignement. La plupart des écoles dans les zones libérées enseignent suivant un programme commun, progressiste et scientifique. Elles profitent aussi des expériences des livres et du matériel d'enseignement du Nord. Dans des régions récemment libérées, les vestiges de l'ancienne éducation sont éliminés ou remaniés à fond.

(Texte tiré de « Etudes vietnamiennes **», N° 23, 1970).**

la révolution culturelle à l'université de Pékin

Nous donnons ici quelques extraits d'une étude intitulée « Révolution Culturelle à l'Université de Pékin », qui montre que la Révolution Culturelle de 1966 est tout le contraire d'une explosion préfabriquée, mais l'aboutissement d'une longue lutte de classes au sein même du pouvoir populaire chinois.

LES PREMISSES

« Le système d'enseignement tendait à pousser les étudiants à se concurrencer pour occuper des positions privilégiées. Les valeurs morales et les modes de pensées étaient contraints d'évoluer : un étudiant devant moins penser à la révolution qu'à sa carrière. Il devait abandonner les critères égalitaristes pour adopter des critères élitistes. La tendance des premières années à s'engager dans les travaux les plus difficiles pour bâtir une société moderne dans le vaste arrière-pays chinois cédait la place à un désir tacite d'acquérir la sécurité et le prestige d'un futur notable.

Dans ce cadre hautement universitaire, les étudiants qui venaient de la campagne se trouvaient à peu près dans la position des étudiants noirs du Sud des Etats-Unis qui avaient accédé aux universités « d'élite » de l'Eastern Ivy Ligue: ils se sentaient intimidés, « intellectuellement inférieurs », arriérés sur le plan culturel. Leur expérience scolaire dut être fertile en humiliations dans la mesure même où il leur était impossible de rivaliser sur un plan d'égalité avec les étudiants bourgeois qui, de par leur position de classe, bénéficiaient d'avantages évidents dans le domaine intellectuel et culturel. Néanmoins, les professeurs « s'impatientaient et attaquaient la stupidité des étudiants les plus lents », qu'ils considéraient comme « un obstacle à la qualité universitaire ». Bon nombre de ces étudiants furent bientôt renvoyés ou vivement poussés à se retirer.

Un d'entre eux, Juang Chi-kuang, écrivit plus tard le récit de son expérience à l'université de Wuhan. Son histoire est révélatrice de la complexité de la situation et permet de voir de l'intérieur les problèmes inhérents à la révolution de l'éducation opérée en Chine.

Juang rejoignit la 8° armée de route en 1948. En 1951, il se rendit en Corée pour combattre avec l'Armée des volontaires du peuple; en 1955, il fut nommé à un poste gouvernemental mineur, à la campagne. Il dit lui-même qu'à cette époque: « Mon niveau culturel était très bas; aussi le Parti m'envoya-t-il à l'école des cadres culturels. » En 1959, Juang fut nommé au département de philosophie de l'université de Wuhan, où il devint secrétaire de son comité d'amphi. A l'époque du Grand Bond en avant, il participa à la rédaction de manuels de philosophie « qui appliquaient la ligne de masse aux problèmes de l'éducation ».

« Li Ta, Chu Shao-t'ien et Ho Ting-hua (membres de l'administration) se faufilèrent dans le Parti pour tirer profit de la situation et s'emparer de la direction de l'université de Wuhan. Ils terrassèrent la gauche révolutionnaire, poussèrent à l'avant-scène des spécialistes et des « professeurs » bourgeois. Ils braillèrent très fort que dans le passé « il y avait eu trop de révolution et que l'enseignement avait été placé dans une position passive », ce qui avait eu pour résultat que l'Université n'avait rien d'une université... En ma qualité de cadre révolutionnaire, je ne pouvais vaciller devant l'attaque de la bourgeoisie... Aussi entraînai-je les camarades de toute ma classe à participer consciencieusement à divers travaux manuels dans l'enceinte de l'Université, tels que la collecte d'engrais naturels et de légumes. Le but de ce travail était de cultiver l'habitude du travail manuel accompli dans l'enthousiasme, de renforcer un style de vie simple, consacré à travailler durement »...

En réponse à l'insistance constamment renouvelée qui fut mise, à l'université de Wuhan, sur l'élévation du niveau universitaire, Juang écrit:

« Li Ta et consorts — seigneurs bourgeois qui s'étaient retranchés dans l'université de Wuhan — considéraient les étudiants et les cadres ouvriers et paysans qui persistaient dans la voie révolutionnaire comme le plus grand obstacle à la mise en œuvre de la ligne bourgeoise et révisionniste dans le domaine de l'éducation. Ils me tenaient pour un « mauvais » étudiant, difficile à manier. Par toutes sortes de biais, ils utilisèrent, pour me persécuter, le vieux système d'enseignement — la plus sinistre des tactiques. Lorsque fut mis en pratique le principe du « moins mais

de meilleure qualité », le département de Philosophie n'en persista pas moins à mettre en œuvre la politique des « connaissances larges et étendues ». La bande noire de Li Ta se vantait de faire de la philosophie une science générale; aussi organisa-t-on dans le département de Philosophie des cours de mathématiques, de chimie, de biologie, d'esthétique, de langues mortes, aussi bien que d'histoire de la philosophie chinoise, d'histoire des philosophies étrangères, d'histoire de la Chine moderne, d'histoire internationale contemporaine, de psychologie et de logique — soit plus de vingt cours au total...

Ces cours étaient pleins de choses anciennes et étrangères, féodales, capitalistes et révisionnistes. Ils cherchèrent partout un grand nombre de « spécialistes bourgeois » pour les inviter à faire, à l'Université, des « conférences » où ils répandaient leur poison. Les œuvres du président Mao étaient considérées comme des livres de « référence ». »

Juang trouva cette évolution intolérable:

« Tout d'abord, je demandai que ces cours, qui amenaient celui qui les suivait à se couper de la lutte des classes, fussent suspendus. Mais je me heurtai à un refus... Je sentais profondément que, si les choses continuaient à suivre ce cours, non seulement je ne pourrais pas dominer la pensée de Mao Tsé-toung, mais encore ma volonté révolutionnaire serait sapée et ma conscience révolutionnaire corrompue. Je compris qu'une telle université ne pouvait être un creuset de révolutionnaires... Je compris que je ne pouvais pas y demeurer plus longtemps. »

En 1964, Juang décida de demander l'autorisation de quitter l'Université. Il se rendit chez Ho Ting-hua pour lui faire part de sa décision. « Il accueillit évidemment avec faveur l'idée qu'un étudiant aussi stupide que moi allait quitter l'Université. »...

En 1965, le système d'enseignement de la Chine avait à peu près l'allure suivante: au sommet, toutes les écoles d'élite, destinées à préparer les étudiants à l'Université. Leurs élèves étaient voués à devenir, dans l'avenir, les savants, les dirigeants et les cadres techniques de la Chine. Au niveau inférieur, on trouvait l'ensemble des écoles à plein temps, destinées à former les techniciens moyens, les ingénieurs et les professeurs, dont la plupart trouveraient des postes à la campagne. Tout en bas, venaient les écoles à mi-temps, destinées à doter d'un minimum d'éducation la classe ouvrière et paysanne de la Chine de demain; elles avaient aussi pour tâche de former les techniciens et les ingénieurs de basse catégorie qui dirigeraient les projets de modernisation des campagnes.

C'est cette hiérarchie et, tout particulièrement, son élite, qui allait être attaquée par les Gardes rouges pendant la Révolution culturelle...

Au cours de la période de 1962 à 1965, le problème de la succession de la première génération de révolutionnaires socialistes commença à se poser de façon aiguë dans toute la Chine. En 1964, Mao Tsé-toung proposa les pensées suivantes sur la question: deux ans et demi plus tard, elles allaient se retrouver dans la poche de presque tous les Chinois:

« A partir des changements survenus en Union soviétique, les prophètes impérialistes placent leurs espoirs « d'évolution pacifique » sur la troisième ou quatrième génération du Parti chinois. Nous devons faire voler en éclats ces prophéties impérialistes. Depuis les organismes dirigeants les plus hauts placés jusqu'aux racines de notre Parti, partout, nous devons porter une attention constante à la formation et au développement des continuateurs de la cause révolutionnaire...

« Ils doivent être des révolutionnaires qui servent de tout cœur l'écrasante majorité du peuple de Chine et du monde entier et doivent différer du Khrouchtchev qui sert à la fois les intérêts de la poignée de membres de la couche bourgeoise privilégiée de son pays et ceux de la réaction et de l'impérialisme mondiaux.

« Ils doivent être des hommes d'Etat prolétariens, capables de s'unir et de travailler avec l'écrasante majorité. Ils ne doivent pas seulement s'unir avec ceux qui sont d'accord avec eux mais ils doivent être capables, aussi, de s'unir avec ceux qui sont en désaccord et même avec ceux qui se sont autrefois opposés à eux et dont la pratique a montré l'erreur. Mais ils doivent être particulièrement vigilants à l'égard des carriéristes et des conspirateurs comme Khrouchtchev pour empêcher que de tels éléments corrompus n'usurpent la direction du Parti et de l'Etat, à quelque niveau que ce soit.

« Les héritiers de la grande cause révolutionnaire du prolétariat surgissent des luttes de masse et sont trempés dans les grandes tempêtes de la révolution. Il est essentiel d'éprouver et de juger les cadres et de former les héritiers dans la longue marche de la lutte des masses. » »

L'EXPLOSION

Elle est connue, et fait désormais partie de l'Histoire. Rappelons-en, simplement, le point crucial:

« Pour se rendre pleinement compte des forces qui ont provoqué ces changements, il est nécessaire de revenir en arrière, à la fin du printemps et au début de l'été 1966. C'est à cette époque qu'apparurent les Gardes rouges des écoles secondaires, qui allaient devenir une des forces révolutionnaires les plus puissantes. Les premières Gardes rouges furent organisées à l'école secondaire

rattachée à l'université Tsinghua de Pékin. Voici comment ces Gardes rouges se sont décrites elles-mêmes dans une interview accordée à des journalistes japonais qui visitèrent leur école le 10 octobre 1966.

« Nous créâmes notre organisation le 29 mai et la baptisâmes Garde rouge. Depuis la Libération, cette école avait toujours été sous le contrôle des bourgeois et, pour cette raison, même lorsque nous essayions d'étudier la pensée de Mao Tsé-toung et d'entreprendre la Grande Révolution culturelle, main dans la main avec des ouvriers, des paysans et des soldats, nous en étions empêchés par le proviseur Wang Pang-ju, qui détenait le pouvoir. Cette situation finit par nous faire exploser de colère et nous avons alors créé notre organisation qui est formée de volontaires. Elle comprenait environ quarante membres... Aujourd'hui 265 des 1.300 élèves de l'école en sont membres. »

Les auteurs de *Comment tout a commencé* affirment que ces rebelles des écoles secondaires se mirent à rédiger des affiches en gros caractères pour critiquer l'équipe de travail après l'incident du 18 juin à Peita. Fin juillet, certains de ces élèves envoyèrent deux de leurs affiches critiques à Mao Tsé-toung qui répondit immédiatement :

« J'ai reçu les deux affiches en gros caractères que vous m'avez expédiées le 28 juillet, ainsi que la lettre que vous m'avez fait parvenir avec la demande à laquelle je réponds aujourd'hui.

« Vos deux affiches en gros caractères, écrites respectivement le 24 juin et le 4 juillet, expriment l'indignation et contiennent des dénonciations contre la classe des seigneurs fonciers, la bourgeoisie, l'impérialisme et le révisionnisme aussi bien que contre leurs chacals qui exploitent et contrent les ouvriers, les paysans, les intellectuels révolutionnaires ainsi que les groupes et partis révolutionnaires. Vous montrez que cette rébellion contre les réactionnaires est justifiée.

« Je vous assure ici de mon soutien enthousiaste...

« Je dois déclarer ici que mes compagnons d'armes révolutionnaires et moi-même adoptons la même attitude révolutionnaire : tous ceux qui, à Pékin ou dans toute autre partie du pays, au cours de la Révolution culturelle, adoptent la même attitude que vous doivent recevoir notre soutien enthousiaste...

« En outre, tout en vous apportant notre soutien, nous vous demandons de diriger votre attention sur le problème de l'unité avec tous ceux avec lesquels on peut s'unir. En ce qui concerne ceux qui ont fait de lourdes erreurs, il faut, après les leur avoir indiquées, leur donner une chance de travailler, de corriger leurs erreurs et de prendre un nouveau départ dans la vie.

« Marx a dit que le prolétariat ne doit pas se libérer seul, qu'il doit libérer toute l'humanité. S'il est incapable de libérer l'humanité tout entière, le prolétariat ne pourra pas parvenir non plus à sa propre libération finale. Je vous conjure, camarades, de prêter grande attention à cette vérité. » (Mao Tsé-toung. 1er Août 1966).

(in « Les Temps Modernes », N° d'août-septembre 1970. Article de Victor Nee et Don Layman).

r. p. de chine
une école secondaire à toit de chaume

Après avoir visité une centrale hydraulique moderne, construite dans les montagnes abruptes du Kiangsi du Sud, nous avons demandé à aller voir l'école secondaire qu'elle a établie à 5 km de là.

Nous traversons une forêt puis une vallée, pour déboucher sur des champs étagés sur des versants. Sur une pente douce, une maison à deux pièces couverte de chaume abrite l'école, composée d'un ouvrier venu de la centrale, d'un professeur et d'une cinquantaine d'élèves. On nous accueille chaleureusement et on nous fait entrer. Des deux côtés se trouvent deux rangées de lits superposés, au milieu, un tableau noir et des pupitres, et dans un coin, une grande armoire, le « magasin » de l'école. Equipement bien rudimentaire, en comparaison de celui de la centrale moderne dont dépend l'école.

Le maître ouvrier nous rappelle l'histoire de l'école.

Pendant l'hiver 1969, la direction de la centrale décida de créer une école secondaire pour les enfants des ouvriers et employés, et désigna, comme responsable de l'exécution de cette tâche, un ouvrier vétéran. « On n'a qu'à l'installer à notre porte, il y a là des locaux tout prêts », proposèrent certains. Le vieil ouvrier, lui, était d'avis d'emmener le professeur et les élèves de la future école dans la vallée pour y bâtir une maison à toit de chaume. Intrigués, certains élèves demandèrent: « Pourquoi habiter sous le chaume, alors qu'en faisant quelques tours de plus la génératrice de la centrale pourrait couvrir toutes les dépenses de la construction de notre école? » L'ouvrier réplique: « En comptant sur eux-mêmes, les jeunes peuvent s'éduquer idéologiquement. Ils ne gagnent rien à ce qu'on dépense trop d'argent pour eux ». Fort de l'appui des responsables de la centrale, du professeur et des élèves, il amena ici ces derniers pour ouvrir la montagne et aménager des champs. On coupait soi-même le bois d'œuvre, on étudiait tout en travaillant. Maintenant, tous les champs sont couverts de cultures verdoyantes, l'école construite, et la conscience politique du professeur et des élèves s'est élevée.

Le maître ouvrier nous emmena voir les champs de l'école. Sur plus de vingt *mou*, ce ne sont que piments poussant à hauteur de ceinture, maïs en pleine floraison, courges et potirons, légumes verts de toutes sortes. Dans une cabane située sur une pente, pics, faucilles, palanches et paniers sont placés en bon ordre sur des étagères. Un doux murmure nous attire vers un ruisseau au pied d'un versant. Le courant fait tourner lentement une roue de bois entraînant une longue corde qui va jusqu'à l'école. « C'est, explique le maître ouvrier, un « malaxeur automatique » inventé par les élèves qui l'utilisent dans les heures de loisir pour produire un insecticide. Auparavant, ils devaient agiter à la main, bouteille par bouteille, une solution chimique, ce qui demandait beaucoup de temps. Maintenant, cette opération manuelle a été pour ainsi dire « automatisée ». »

Nous remontons le versant et bientôt nous nous trouvons devant une petite station électrique. Un courant d'eau amené par une conduite en caoutchouc vient frapper violemment les ailes d'une turbine qui fait marcher un petit générateur d'une puissance de 1 kW. Assis sur des rochers au bord de l'eau, nous écoutons le maître ouvrier parler de la construction de cette petite centrale.

« Certains, dit-il, avaient prétendu que, pour nous éclairer à l'électricité, il nous suffirait de brancher une ligne sur le réseau de la grande centrale. Mais nous n'étions pas de cet avis. Nous avons décidé de produire nous-mêmes le courant. Utilisant la ferraille et des fils électriques mis au rebut par l'usine, nous avons aidé les élèves à installer leur propre station, tout en leur apprenant des connaissances fondamentales sur l'électricité. Maintenant, nos élèves savent non seulement produire de l'électricité ou installer une ligne électrique et des lampes, mais encore réparer des haut-parleurs et des téléphones ».

Et il poursuivit, tout content: « Encouragés par leurs premiers succès, les élèves se préparent à construire une station électrique de plus grande envergure. Certains d'entre eux veulent aller encore plus loin: ils projettent de fabriquer une pompe à turbine en bois et d'étudier la production de l'électricité avec un courant peu rapide et à faible débit. Naturellement, nous appuyons leurs projets, nous les encourageons à en concevoir de nouveaux et à apprendre en passant à leur réalisation ».

Au coucher du soleil, nous revenons du ruisseau, assiégés de mille pensées. Nous nous rappelons alors l'enseignement du président Mao : « *L'éducation doit être au service de la politique du prolétariat et être combinée avec le travail productif* ». Fidèle à la ligne révolutionnaire du président Mao en matière d'éducation, la classe ouvrière, tout en aidant la jeune génération à s'instruire dans la pratique, lui insuffle l'esprit révolutionnaire de la classe et lui transmet ses traditions révolutionnaires.

(in La Chine en construction, 1971)

Cuba une école moderne en pleine campagne

Une école secondaire d'un nouveau genre a ouvert ses portes dans la région de culture de la banane, à Artemisa.

Seconde du genre quant à la conception de « l'école installée à la campagne », elle est la première à avoir été construite sur la base des plans « Giron ».

En effet, la pédagogie révolutionnaire réclamait une conception architecturale adaptée à ses besoins et cette école est un premier essai dans ce sens.

Un groupe d'architectes et de techniciens de l'Institut des Projets du Secteur de la Construction s'est penché sur ce problème et a proposé comme solution ce genre de construction presque entièrement préfabriquée. Les éléments étant assemblés à l'aide de grues, le montage réclame un minimum de temps et de main-d'œuvre.

Autre avantage du projet, l'édifice repose sur des piliers dont les dimensions peuvent être adaptées aux accidents du terrain, ce qui évite des excavations coûteuses.

Les caractéristiques de l'école

C'est à la Brigade de Construction d'Ecoles Secondaires de La Havane que nous devons la réalisation de cette première école ultra-moderne qui répond aux directives du commandant Fidel Castro concernant l'enseignement secondaire.

Le centre comprend un bâtiment de trois étages pour les salles de classe, deux édifices — également de trois étages — pour les dortoirs et un vaste local regroupant le réfectoire, la cuisine, l'économat et les chambres froides.

Une quarantaine de professeurs assureront la formation des 500 élèves (250 garçons et 250 filles) sélectionnés dans plusieurs écoles de la région d'Artemisa.

Les installations comprennent des salles de classe spacieuses, des laboratoires et des ateliers d'études. Les professeurs sont logés dans des chambres individuelles et les élèves dans des dortoirs. Mentionnons également les salles de séjour, de récréation et de repos, une cafeteria, des salons de coiffure pour hommes et pour dames, une infirmerie avec salle pour les malades et cabinet de consultation, enfin, une salle de réunion.

Des terrains de base-ball, de basket, de volley-ball et d'athlétisme ont été aménagés, ainsi que des espaces verts.

Innovations dans les programmes d'études

Cette école sera un véritable laboratoire expérimental pour la pédagogie révolutionnaire. Les expériences qui y seront faites serviront de modèle pour les futurs centres et permettront de concrétiser une idée audacieuse.

Par exemple, parallèlement à leurs études, les élèves travaillent dans les bananeraies qui s'étendent autour de l'école, de façon à les habituer à lier la théorie et la pratique.

Jusqu'à maintenant, seule l'école secondaire du Plan Santa Amelia avait adopté ce principe: tout en développant chez les jeunes le maximum d'aptitudes, on leur apprend à connaître à fond les machines agricoles.

Enseignement des langues

L'anglais est enseigné dès la sixième, selon des méthodes audio-visuelles et en insistant surtout sur la pratique orale. A la fin de la quatrième, les élèves peuvent s'exprimer couramment.

Pour les matières scientifiques, des modifications ont été apportées au programme traditionnel de façon à l'adapter à la pratique; les élèves acquièrent ainsi des connaissances directement liées au travail qu'ils réalisent dans les plantations.

Les principes de physique, de chimie, de biologie et de mathématiques trouvent immédiatement leur application dans l'étude des machines agricoles, de la composition des sols, de la lutte contre les insectes, de l'utilisation des engrais, etc.

Cette nouvelle façon d'apprendre à la fois dans les livres et dans la vie pratique favorise de meilleures habitudes d'étude et permet d'utiliser des méthodes pédagogiques plus vivantes pour assurer une formation intégrale de nos jeunes.

Moniteurs et cercles d'études

Le système des élèves-moniteurs est appliqué ici systématiquement, en mettant l'accent sur une préparation solide.

Les cercles d'études sont destinés à intéresser les élèves à tout ce

qui concerne le plan agricole auquel ils participent ou à tout autre domaine de la connaissance.

Les méthodes audio-visuelles sont largement utilisées et des cours télévisés sont donnés dans toutes les classes. Ils contribueront, comme c'est le cas partout où ils sont déjà organisés, à améliorer la qualité de l'enseignement.

Le système des moniteurs permet entre autres de trouver de nouveaux moyens d'évaluation des connaissances des élèves, de sorte que les examens traditionnels pourront être progressivement supprimés.

La pratique des sports tient une place importante dans le programme d'études. Par ailleurs, les meilleurs athlètes viendront à l'école faire des démonstrations et les élèves pourront visiter des centres sportifs et assister aux rencontres sportives nationales et internationales organisées par l'Institut National des Sports, de l'Education Physique et des Loisirs.

Quant aux activités culturelles et récréatives, elles sont nombreuses et variées, afin de stimuler l'esprit créateur de ces jeunes et de les habituer à utiliser intelligemment leurs loisirs.

Mobilier scolaire

L'école d'Artemisa offre une autre innovation dans la conception du mobilier scolaire. Les pupitres traditionnels ont été abandonnés au profit de tables plus légères et plus mobiles.

L'industrie du meuble a fourni là un produit qui prouve un grand souci d'esthétique, sans que le côté fonctionnel en soit pour autant négligé.

Une école de l'avenir

Une dizaine d'écoles de ce genre seront construites en différents points de ce vaste plan de culture de la banane qui s'étend sur plus de 5.000 hectares.

On prévoit un système similaire pour les nombreux plans agricoles du pays. La construction d'une dizaine de ces écoles est déjà envisagée dans différentes régions.

Il est évident qu'un projet de ce genre est ambitieux et les ressources qu'il réclame sont considérables puisque nous aspirons à avoir dans tout le pays des écoles secondaires répondant à notre conception de la pédagogie révolutionnaire.

Le but à atteindre en vaut la peine.

Un premier pas a été fait avec le centre d'Artemisa, cette école de l'avenir qui est déjà une réalité.

Publié dans le journal « Granma » le 29-4-70.

la main et le cerveau
ouvriers - étudiants et étudiants - ouvriers
en Albanie

Mon enquête sur l'industrie albanaise s'ouvre, en 1969, par la visite d'une entreprise qui produit des pièces de rechange pour le matériel agricole : l'usine Le Tracteur.

Dès mon arrivée, je suis reçu par un groupe de camarades qui m'expriment les regrets d'un absent : le secrétaire du syndicat ne pourra pas venir, il suit des cours à l'Université.

Habitué, comme tout Français, à la division du travail intellectuel et du travail manuel, je m'étonne : « Qu'est-ce qu'un ouvrier peut bien faire à l'Université ? »

Il y poursuit la formation professionnelle continue qui permet à un manœuvre de devenir, en quelques années, ingénieur en chef ou directeur d'entreprise.

Notre secrétaire de syndicat, par exemple, a suivi des cours techniques et secondaires à l'usine. Il finit maintenant la première année de faculté des Sciences. Il va donc recevoir, dans un peu plus de deux ans, le titre de licencié et devenir ingénieur en mécanique.

Il suit actuellement à Tirana des cours de mathématiques et de physique. Mais il reçoit à l'intérieur de l'entreprise tout le reste de sa formation. Cette méthode lui permet de continuer ses études, en restant à l'usine.

Ainsi, entré au Tracteur avec une instruction primaire, il a pu, sans abandonner l'usine, sans quitter la classe ouvrière, arriver à l'équivalent albanais du baccalauréat mathématiques-technique. Il va faire trois années d'enseignement supérieur et prendre, en fin de compte, ses fonctions d'ingénieur, *sans avoir à aucun moment rompu avec un milieu prolétarien.*

Il n'a été désigné ni par la direction, ni par de mystérieux psychologues qui lui auraient posé des questions bizarres. Il a été élu par ses camarades de travail. Les assemblées d'ouvriers ne peuvent pas savoir si le camarade choisi détient le meilleur « facteur G » comme disent les spécialistes américains, ou la plus forte intelligence générale, pour parler plus simplement. Mais ils ne se trompent guère quand il faut désigner un copain capable d'acquérir une formation mathématique et physique sans perdre le contact avec la vie quotidienne de l'usine.

Notre secrétaire syndical obtiendra sa licence en trois ans. Il en faut cinq à tel étudiant sorti d'une école secondaire. Pourtant, tous deux acquièrent les mêmes connaissances.

En effet, ce responsable ouvrier du Tracteur n'est pas entré directement à la Faculté. Un ouvrier n'arrive pas d'un seul coup à la formation de cadre supérieur. Il lui a fallu suivre plusieurs enseignements préalables, devenir d'abord ouvrier qualifié, puis acquérir le niveau de technicien. A chaque étape, il peut donc prendre appui sur une pratique déjà accumulée.

En outre, certaines notions scientifiques sont déjà connues — ou à tout le moins approchées par la pratique — sur la base d'une expérience acquise à l'intérieur de l'entreprise. Par exemple, pour régler certaines machines, dites universelles, un ouvrier utilise des croquis tracés sur papier millimétré.

Il suffit de lui faciliter la prise de conscience intellectuelle de son activité professionnelle pour qu'il bénéficie de cette formation en mathématiques. Il en va de même en ce qui concerne la résistance des matériaux, la technologie des métaux ou de la machine.

Des cours complémentaires lui permettront d'acquérir rapidement l'information qui pouvait lui faire défaut.

Cette méthode d'enseignement fait penser à la « pédagogie en arche » (1) qui va d'une expérience pratique très particulière, d'un geste de travail, à une idée qui s'en dégage et qui l'éclaire. Encore faut-il chercher à former des ingénieurs sans les couper du monde ouvrier. Sur ce point, la politique albanaise diffère radicalement de celle des entreprises françaises.

Avant d'accéder à la licence, il faut atteindre le niveau du baccalauréat. A l'intérieur même de l'usine fonctionne une école technique secondaire avec trois branches : fonderie, métallurgie et mécanique. Pour atteindre ce niveau, il faut quatre ans à ceux des ouvriers qui ont été huit ans en classe, et deux ans à ceux qui ont fait douze ans d'école.

La majorité des travailleurs du Tracteur suit l'un des vingt-deux cours différents qui forment vingt-deux types différents d'ouvriers

---

(1) *La pédagogie en « arche » retrouve le schéma développé par Mao Tsé-toung dans « A propos de la pratique ». Mais les psychologues qui ont élaboré cette méthode l'ignorent probablement.*

qualifiés ou de cadres. L'enseignement est donné soit par les ingénieurs, soit par les techniciens les plus compétents.

La formation prend, en général, aux ouvriers douze heures par semaine, dont trois heures prélevées sur le temps de travail. Lorsqu'un examen doit être passé en fin d'année, il donne droit à trois semaines de congé complet avec salaire intégral.

Pour éviter que l'emploi du temps soit surchargé, les activités des diverses organisations militantes n'ont jamais lieu les mêmes jours que les cours de formation. Cette précaution est d'autant plus utile que tous les travailleurs appartiennent à l'Union professionnelle, et la génération montante dans son ensemble à l'Union de la jeunesse.

Aux ouvriers-étudiants viennent s'ajouter les étudiants-ouvriers: au sortir de l'école de huit ans, obligatoire pour tous, un certain nombre d'adolescents, recrutés sur le plan national, sont orientés vers des « collèges de réserve de travail » ou, si l'on préfère, l'enseignement technique.

Les jeunes sont formés pendant deux ans en vue d'une activité dans le bâtiment, l'agriculture, les travaux publics, la métallurgie, etc. Ceux qui se destinent à l'industrie mécanique sont installés tout près de l'usine Le Tracteur dans un établissement fort bien aménagé. Ils suivent leurs cours au collège, mais ils viennent aussi dans les ateliers participer à la production. Dès ce moment, d'ailleurs, ils gravissent les échelons: sur une échelle de sept catégories ouvrières, ils peuvent accéder au troisième, voire au quatrième échelon pendant leur temps d'école. Ces travailleurs d'un type inconnu jusqu'alors réussissent bien à l'usine.

Voilà maintenant quatre ans que l'usine Le Tracteur fonctionne normalement. Vingt-trois jeunes ouvriers sont en train d'y terminer l'école secondaire technique. Ils ont été entièrement formés à l'entreprise dès la sortie de l'école primaire. Et, parmi les vingt-trois, se trouvent quinze jeunes filles. L'ex-«sexe faible» est à la pointe de la lutte pour le savoir.

Dans la société capitaliste que nous connaissons, on parle de « l'égalité des chances ». Mais les fils d'ouvriers ont bien peu d'occasions d'accéder à l'enseignement supérieur.

En outre, le travailleur albanais ne devient pas ingénieur en écrasant ses camarades, mais avec leur appui.

L'assemblée générale d'atelier ou d'usine désigne ceux qui poursuivront leurs études. Elle leur demande, certes, un effort personnel. Mais tout l'atelier, toute la section à laquelle ils appartiennent suivent leur effort et les soutiennent.

Les vingt-trois jeunes qui, à l'usine Le Tracteur, viennent d'accéder au baccalauréat technique, sont heureux pour eux-mêmes et pour leur famille. Ils savent qu'ils sont un sujet de fierté pour leurs camarades, que leur succès individuel fait plaisir, bien sûr, et que, surtout, *leur effort est apprécié parce qu'il leur permettra de mieux construire le socialisme, donc de mieux défendre la patrie révolutionnaire.*

On peut rencontrer en France de rares ingénieurs d'origine ouvrière. Mais ils ne peuvent pas rester proches de leurs anciens compagnons de labeur lorsqu'ils gagnent douze à dix-sept fois plus qu'eux.

En Albanie, il peut demeurer un copain: l'échelle des salaires va de 1 à 3 dans le pays tout entier. Et, dans plusieurs cas que j'ai contrôlés, l'ingénieur touchait à peu près 150 % du salaire le plus bas de l'usine. En outre, nous verrons que l'exercice du contrôle ouvrier place politiquement le cadre sous le contrôle des mêmes hommes qu'il dirige techniquement. Ainsi, une fraternité vivante demeure-t-elle possible.

(D'après Albanie, terre de l'homme nouveau, **de Gilbert Mury. Cahiers libres. Maspero. 1970)**

Dans les camps de fidayins palestiniens, révolution et enseignement sont inséparables.

l'université au service de l'impérialisme

Etant donné sa condition d'organisation gouvernementale nord-américaine la plus engagée dans la recollection d'informations à l'étranger, l'Agence Centrale de Renseignements a constitué, au long des années, une immense communauté du renseignement au sein du monde universitaire. La CIA a été fondée et est contrôlée par des membres de la grande bourgeoisie, dont les entreprises travaillent surtout à l'échelle mondiale. Ils ont besoin des meilleurs renseignements possibles pour conduire leur empire, aussi consacrent-ils beaucoup de temps et de grosses sommes d'argent pour se tenir au courant de toutes les recherches qui se font aux Etats-Unis et à l'étranger. Ils maintiennent des contacts secrets et parfois ouverts avec les recherches des agences gouvernementales et les recherches patronnées par les fondations privées (comme par exemple les fondations Rockefeller et Ford), avec les instituts et les centres de recherches, les universités, les associations professionnelles et les maisons d'édition. La plupart de ces contacts, aussi bien dans le pays qu'à l'étranger, se font à travers des ex-employés du Bureau des Services Stratégiques (OSS), de la CIA ou du Bureau de Renseignements et de Recherches du Département d'Etat. A travers ce réseau, ils peuvent résoudre le financement et le recrutement de personnel de confiance et contrôler la diffusion des résultats finaux. Leur position de commandement leur permet, en effet, de manipuler la politique des recherches académiques.

Par exemple, ils visitent tous les ans l'université de Michigan et parlent avec les experts en sciences sociales. Ils les invitent à dîner: un soir ils invitent les sociologues, un autre soir les anthropologues et un autre soir les spécialistes en sciences politiques. Ce sont deux agents de la CIA, bien vêtus, avec un aspect de gentlemen très respectables; ils vont dans certains restaurants et ils demandent aux professeurs ce qu'ils ont fait au cours de l'année dernière, quel genre de recherches ils aimeraient faire, s'ils ont de l'argent, etc. Les agents essayent aussi de voir quels étudiants ils pourraient recruter avec profit pour l'Agence.

La plupart des projets de recherches de sciences sociales ont plutôt une portée limitée, parfois même ésotérique, et les chercheurs ne comprennent pas toujours leurs implications politiques globales. Un anthropologue qui reçoit une donation de la Fondation Ford pour étudier les modèles de travail dans le nord-est de la Thaïlande estime qu'il s'agit là d'un projet neutre. Mais, naturellement, la CIA et le Département de la Défense savent comment ce projet particulier s'encastre dans la stratégie globale de la contre-insurrection, où l'on étudie toutes les facettes de la vie thaïlandaise pour combattre le mouvement de libération. Par exemple, dans le cas de la Thaïlande, il y a actuellement en cours plusieurs projets de recherches contre-révolutionnaires, parmi lesquels « Besoins du trafic de communications pour soutenir les opérations de contre-insurrection contre une insurrection d'un niveau moyen » et « Rapport des troupes nord-américaines et de la communauté ». Mais l'anthropologue, en général, s'intéresse de toutes façons au sujet, il fait un voyage jusqu'en Thaïlande, il fait des recherches pendant une durée de six à sept mois sur le terrain, il recueille les renseignements et il revient. Quand il revient, il est interrogé, généralement par l'Agence Centrale de Renseignements, directement ou indirectement.

Si l'argent provient de la Fondation Ford et qu'il remet son rapport à la Fondation Ford, un rapport privé ou public, celui-ci est immédiatement transmis à la CIA. S'il donne une conférence à la Fondation Ford, à son retour, pour informer les scientifiques de cette Fondation sur les changements politiques en Thaïlande, celle-ci passe à Langley, Virginie, où se trouve le quartier général de la CIA. Toutes les recherches qui se font aux Etats-Unis passent à l'Agence Centrale de Renseignements...

Les fondations Rockefeller et Ford canalisent aussi les recherches à travers les universités, selon les besoins du système impérialiste. Elles accordent des bourses, donnent des fonds pour les recherches, tiennent des séminaires et des réunions, donnent de l'argent aux organisations professionnelles, etc., activités qui leur permettent de modeler et de canaliser les efforts de recherches des intellectuels. En outre, il y a d'autres instituts et organisations dits non-lucratifs, non-gouverne-

mentaux, qui réussissent à amener les intellectuels au service du pouvoir de l'élite industrielle. En ce qui concerne les affaires africaines, un des plus efficaces est l'African-American Institute (AAI) avec des bureaux à New York, fondé par la CIA et financé actuellement par la Fondation Ford et par le Gouvernement des Etats-Unis. C'est là un institut qui essaye d'intéresser les intellectuels nord-américains à l'Afrique. Il fait venir beaucoup d'Africains aux Etats-Unis, il finance des recherches aux Etats-Unis sur les problèmes africains, des conférences avec des diplomates et des fonctionnaires gouvernementaux africains, accorde des voyages en Afrique aux universitaires nord-américains. L'AAI est contrôlé par un comité directeur au sein duquel figurent des fonctionnaires de compagnies telles que l'American Metal Climax Corporation (qui a de grands intérêts en Afrique) et Englehard Industries (active en Afrique du Sud). Une fois de plus, l'idée, c'est que nous devons augmenter nos connaissances de ces régions pour stabiliser et contrôler efficacement leurs gouvernements.

En Amérique latine, il existe le Center for Inter-American Relations, une institution Rockefeller. Récemment, par exemple, Ford a fait don de 125.000 dollars pour étudier Cuba. En d'autres termes, la fondation donne cet argent à l'institut et lui dit: « Faites des donations aux professeurs nord-américains pour augmenter l'activité intellectuelle autour de Cuba ». Les grandes entreprises sont très intéressées par cela, parce qu'on se rend compte qu'aux Etats-Unis, il y a très peu d'informations sur ce qui se passe en réalité à Cuba. Les informations, on peut les obtenir aux sources gouvernementales, mais on sait que généralement ces sources sont « retouchées ». Les leaders du pouvoir nord-américains sont assez complexes pour vouloir obtenir des renseignements exacts.

Quand je dis « retouchées », je veux dire émises à partir de préjugés ou influencées par un intérêt, par exemple par les militaires. Les militaires peuvent faire une analyse de ce qui se passe en Colombie, mais cette analyse serait étroite dans sa conception, provinciale, ils sont incapables de faire un tableau plus vaste. Là-bas, il y a le monde des démocrates chrétiens, des forces travaillistes libérales, des étudiants, mais les militaires nord-américains ont une compréhension limitée de ce monde. Un institut qui travaille avec des universitaires, d'autre part, peut essayer d'obtenir spécifiquement une autre gamme de renseignements et en outre il peut obtenir des renseignements des Colombiens, parce qu'il paraît moins politique. Par exemple, si l'on veut obtenir des entretiens avec des groupes d'étudiants en Colombie, on ne va pas là-bas en tant qu'officier de l'armée, parce qu'on sait que, traditionnellement, les étudiants colombiens refusent de parler avec les officiers de l'armée nord-américaine. Mais, par contre, ils pourraient être intéressés de parler avec des universitaires nord-américains qui se présentent comme des gens étant eux-mêmes intéressés par les problèmes de la Colombie. Je ne pense pas que les étudiants colombiens soient naïfs au point de croire que tous les professeurs nord-américains sont leurs amis, mais je crois qu'il y a plus de chances qu'ils acceptent de discuter de quelque chose avec un universitaire ou un journaliste. En outre, les fondations ont aussi des fonctionnaires à l'étranger; par exemple, Rockefeller a de vastes bureaux au Chili et a fondé des centres d'études à l'étranger tout comme aux Etats-Unis. Le problème de la population et de la démographie, par exemple, est d'une importance primordiale.

Le Population Council, fondé au début des années 50 par Rockefeller, est très important parce que le problème des changements de population, du taux des naissances, les questions de santé, de salubrité, sont des préoccupations essentielles pour le développement. Eh bien, qui va recueillir ces statistiques de population et, en outre, formuler des politiques qui permettent de manipuler mieux le développement, de façon avantageuse pour les entreprises nord-américaines? On veut savoir ce qu'il faut faire, s'il faut réduire le taux de la natalité — c'est la conclusion à laquelle on arrive naturellement — pour réduire « l'explosion » démographique, comme ils disent, et augmenter le ravitaillement en nourriture per capita. C'est là leur réponse à la situation en Amérique latine. Nous autres, bien sûr, nous nous rendons compte que c'est une réponse raciste aux aspirations du Tiers-Monde et nous la rejetons. Mais l'élite nord-américaine, pour pouvoir mener à bien sa politique, a besoin d'être bien informée et pour cela, elle a créé tout un institut qui se consacre aux études de la population et qui dépense un million de dollars par an pour recueillir, imprimer et diffuser des informations sur la population. En outre, elle établit des instituts et des départements entiers à l'intérieur des universités de toute la nation.

L'université de Michigan a un centre d'études de la population, le plus grand des Etats-Unis. Là, il se fait un travail plus compliqué. Entre autres, des recherches pour recueillir des données sur l'attitude des mères vis-à-vis de la natalité. Pour pouvoir formuler des politiques, on a besoin d'avoir des renseignements. La question de la propriété de la terre et de la réforme agraire, qui est cruciale dans n'importe quel pays en développement, requiert des études. Un centre compliqué d'études sur la propriété de la terre a été créé à l'université de Wisconsin; il se consacre totalement à recueillir des renseignements et à la formulation de politiques sur la distribution de la terre en Amérique latine et en Afrique.

La question du travail est importante aussi. Comment créer un marché du travail stable dans un pays en voie de développement, afin de fournir une force de travail aux entreprises nord-américaines, une force de travail à bon marché ? On a créé des instituts où l'on envoie les représentants des syndicats nord-américains pour que ceux-ci dirigent des programmes de recherches et de formation et exercent une influence sur les groupes de travailleurs à l'étranger. L'université de Cornell a le plus fameux d'entre eux, l'Institute for Industrial and Labor Relations.

L'université de Californie à Berkeley, a aussi un énorme institut du travail. Telle est la technique au moyen de laquelle l'élite a recruté l'intellectuel nord-américain pour servir l'impérialisme.

(Extraits d'une interview des journalistes américains Michael Locker et Allen Young à une grande revue du Tiers-Monde, 1969)

palestina

revue mensuelle consacrée à la Palestine

B.P. 673 00100 Rome. Italie

Publiée par le Comité Italien de Solidarité avec le Peuple Palestinien

mai 1968 en France
la critique de l'université bourgeoise

Tout, le meilleur et le pire, est sorti du mouvement de mai 68 en France. Pour nous, ce mouvement restera avant tout la preuve vivante du potentiel révolutionnaire de la classe ouvrière dans une société dite de consommation.

Le texte qui suit montre à la fois la profondeur de la remise en cause de l'université bourgeoise et certaines contradictions internes. Depuis, le courant scientiste a sombré dans l'opportunisme d'un Garaudy, et les disciples anarchistes de Marcuse dans les bras de la CIA. Seule émerge la nécessité de la direction du prolétariat.

« L'université française de 1968 tendant à s'intégrer le plus parfaitement possible dans le système de production capitaliste est une Université de classe. Il faut voir que si l'opposition sociale était, dans le système féodal, liée au sang, à la naissance, au XIXe siècle celle des patrons et des ouvriers, elle tend à être aujourd'hui opposition entre celui qui sait et celui qui ne sait pas; impliquant le pouvoir du premier sur le second.

« Que la connaissance, les sciences soient « pures », c'est ce dont on doute de plus en plus avec la certitude qu'elle ne l'est pas dans les cas de l'histoire et de la sociologie (si tant est que la sociologie soit une science). De toute façon la science peut être orientée dans le sens voulu par le pouvoir (financement des recherches en chimie nucléaire aux dépens d'autres branches). Le devenir des étudiants est donc un devenir de « chiens de garde », véhicules de l'idéologie bourgeoise, privilégiés de par la possession de cette idéologie, cadres.

« Mais pour l'étudiant, pour certains étudiants, tout n'est pas encore joué, une « critique » est possible. Mais l'est-elle réellement partant d'eux, des étudiants et a fortiori à l'intérieur même de l'Université bourgeoise?

« Dès le départ nous entrevoyons que cette critique est limitée. C'est-à-dire que: ni pratiquement, ni théoriquement on ne peut créer un îlot socialiste à l'intérieur d'une société capitaliste, et que de toute façon la force motrice de la transformation de la société ce ne sont pas les étudiants mais les travailleurs.

« Quelle peut donc être la valeur d'une critique formulée par les étudiants à l'intérieur de l'Université bourgeoise?

« Elle peut faire prendre conscience aux étudiants du rôle de l'Université dans la société capitaliste.

« Un exemple: le cas de l'Allemagne. Le développement industriel de l'Europe demande des « technocrates ». Les structures de l'Université ouest-allemande sont des structures féodales. Tout le monde sent la nécessité d'une réforme et que cette réforme va conduire à une Université « technocratique » que les étudiants refusent. L'Allemagne de l'Ouest a pu vivre un temps où les technocrates qu'elle employait pouvaient être « est-allemands ». Le « Mur », en même temps qu'il mettait fin à cette situation, provoquait la création d'« Instituts » destinés à produire des cadres et la mise en place d'un système d'examens « partiels » visant aux mêmes fins par l'accentuation de la sélection à tous les échelons. Les réactions des étudiants ne se firent pas attendre: « agitation » dans les cours, blocage des examens et création à l'intérieur même de l'Université d'une Université critique.

« Le déclenchement de discussions « illégales » à l'intérieur de l'Université entraîne l'appel de la police. Est alors révélé clairement aux étudiants le lien entre l'Université et le « Pouvoir ».

« L'Université critique se développe d'abord dans l'Université: les salles sont fermées. Les étudiants transportent alors celle-ci au-dehors.

« Deux sortes de cours sont au programme de l'Université critique: des cours parallèles à ceux de l'Université, mais cours de critique de l'idéologie (anti-cours), et des cours de « relation entre pratique et théorie », par analyse des problèmes structurels et des problèmes concrets dans les industries berlinoises; à ces derniers participent de jeunes travailleurs.

« Développer à l'intérieur même de l'Université une critique et que cette critique ait une base suppose la « prolétarisation » des intellectuels. Contrairement à l'époque de Marx, la science aurait pris aujourd'hui une importance fondamentale dans le développement des forces productives ; de là la production de biens intellectuels (type de « brevet d'une invention ») se ferait par l'exploitation des scientifiques. Ce qui entraînerait pour ces derniers un statut de prolétaires, les étudiants dans leurs futures fonctions seraient amenés à être exploités, donc seraient prolétarisés. La lutte n'étant plus à mener contre les patrons simplement, mais contre tout le système : de là la nécessité de grèves communes ouvriers-étudiants (comme en Espagne).

« Cette critique de l'Université ne sera pas mise sur le même plan que les autres théories et aboutira à une prise de conscience politique de l'étudiant si, et seulement si, cette critique représente la systématisation d'un intérêt de classe de tous les étudiants, à savoir étudiants prolétarisés et objectivement exploités.

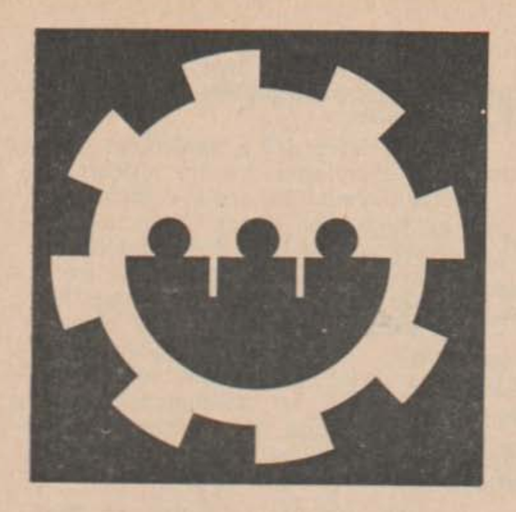
« Si, au contraire, on admet que le devenir de classe des étudiants est d'être aux côtés de la bourgeoisie dans son exploitation, les étudiants n'ont alors pas un intérêt commun, un intérêt de classe.

« La prise de conscience politique des étudiants, prise de conscience effective n'est alors possible que par un lien réel avec la force révolutionnaire de fait : les travailleurs.

« L'Université a finalement pour but d'exploiter les travailleurs et rien qu'eux. La seule « critique » possible de cette Université ne pourra venir que des travailleurs. Le vrai rôle des étudiants progressistes est donc de se mettre dès à présent au service des travailleurs, ce qui signifie : populariser leur lutte et les soutenir matériellement et politiquement, la popularisation des luttes se faisant sous l'autorité des ouvriers eux-mêmes. (...) »

Cela, c'était la théorie. Le mois de mai devait permettre aux étudiants de la vérifier.

(D'après Les idées de Mai **de Sylvain Zegel. Gallimard. Collec. Idées. 1968)**



Hier se portait encore le chapeau du lettré.

Aujourd'hui nul chapeau : on retrousse ses manches.

A côté des machines on écrit des poèmes ;

Et les poètes c'est nous. Nous les ouvriers.

révolution en afrique et direction du prolétariat

par **a. serfaty**

luttes ouvrières



Pourquoi une réflexion sur le problème de la direction du prolétariat paraît-elle particulièrement nécessaire, à partir des problèmes concrets de la Révolution en Afrique ?

En Afrique, plus sans doute qu'en bien des parties du monde connaissant le processus des luttes de libération nationale, le rôle du prolétariat est mis en question par ceux-là mêmes qui veulent, en fait, nier ce rôle à l'échelle mondiale.

Tout d'abord, nous dit-on, pour une raison péremptoire : c'est qu'en bien des pays d'Afrique, il n'y a pas de prolétariat, pas de luttes de classes, ces peuples sont « hors l'histoire », hors du temps, exception faite de quelques intellectuels qui ne tardent pas à finir comme Lumumba ou comme N'Krumah.

Nous reviendrons sur le problème du prolétariat. Auparavant, éclaircissons quelques points de principe :

1) La considération que ces pays, ces peuples sont « hors l'histoire » et qu'il leur faut d'abord la réintégrer est déjà dissipée par les remarques profondes d'Amilcar Cabral et par la pratique vivante.

Ici, il faut aussi dénoncer, nettement, les courants falsificateurs du marxisme qui ont pris, depuis dix ans, une particulière ampleur sur le thème du « mode de production asiatique ». Ces courants, propagés par les universitaires marxologues occidentaux et appuyés par les bureaucraties réformistes qui se couvrent du marxisme, tendent à présenter les sociétés communautaires précapitalistes, ainsi classées sous ce vocable, comme une impasse historique.

Conclusion allant parfaitement avec les thèses sur l'étape dite de « démocratie nationale » : construisez d'abord le capitalisme, la démocratie bourgeoise, avant de passer au socialisme. A la limite, construisez, avec l'assistance de l'Union Soviétique, un Etat de démocratie nationale, un Etat bureaucratique, mais industrialisé, grâce aux « usines complètes » qui pourront être importées en échange de vos matières premières. Alors, tout doucement, dans le contexte du recul *économique* de l'impérialisme face à l'économie socialiste mondiale, dans ce contexte créé par la coexistence pacifique, seront créées les voies de passage au socialisme, la voie « non-capitaliste ».

Telles étaient les orientations proposées à l'Afrique au début des années 60. On sait ce qu'elles ont donné, la plus brillante application, celle de la R.A.U., terminant piteusement par le plan Rogers.

Sans nous étendre, rétablissons la pensée des fondateurs du marxisme, de Marx et d'Engels.

Non seulement la lecture du texte de Marx de 1858 sur les « formations précapitalistes » fait ressortir la supériorité qualitative par rapport à la société bourgeoise de ces sociétés communautaires, de ces sociétés où l'homme est le but de la production et non la production le but de l'homme, mais ce même texte nous montre combien ces mêmes sociétés sont plus proches, quant à leurs structures profondes, de la société socialiste à créer que ne l'est la

société bourgeoise, société du dépouillement et de l'aliénation totale.

Bien plus, là où les falsificateurs se démasquent comme tels, c'est lorsqu'ils ignorent systématiquement, dans leurs spéculations, la lettre dans laquelle Marx, répondant en 1881 à Vera Zassoulitch, à propos de la commune russe, exclut du champ d'analyse du « Capital » les sociétés fondées sur la propriété commune de la terre, la commune rurale pouvant dans ces sociétés devenir « le point d'appui de la régénération sociale », à condition de « d'abord éliminer les influences délétères qui l'assaillent de tous les côtés et ensuite lui assurer les conditions normales d'un développement spontané ».

C'est dans cette lutte contre les influences délétères du colonialisme et du néo-colonialisme que se noue l'alliance nécessaire et victorieuse des ouvriers et des paysans pauvres.

Reprenons aussi la note d'Engels sur la première phrase du Manifeste : « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire de luttes de classes », précisant qu'il s'agit de l'histoire *écrite* connue de Marx et d'Engels en 1847, et non celle des sociétés basées sur la propriété *commune* de la terre.

Enfin, aux « petits-bourgeois qui se prétendent des révolutionnaires », rappelons cette riposte de Lénine : « Si pour créer le socialisme, il faut avoir atteint un niveau de culture déterminé (encore que personne ne puisse dire exactement quel est ce niveau de culture déterminé, car il diffère dans chacun des Etats occidentaux), pourquoi ne commencerions-nous pas d'abord par conquérir révolutionnairement les conditions préalables de ce niveau déterminé pour, *ensuite*, forts d'un pouvoir ouvrier et paysan et du régime soviétique, nous mettre en mouvement et rejoindre les autres peuples ? ».

2) Que la bourgeoisie locale ne se réjouisse pas en croyant en profiter pour rejeter le marxisme et la lutte des classes. Sa phraséologie n'avait quelque prise que face à une équipe de petits-bourgeois félons, incapables d'être autre chose que des perroquets de schémas à l'opposé du marxisme lorsqu'ils sont appliqués hors de la situation concrète à laquelle ils correspondent.

Le marxisme est une méthodologie dont le fondement repose sur le concept de praxis sociale. Ce concept permet de comprendre que les idées ne naissent pas spontanément, ni individuellement, mais émergent de la pratique concrète et collective des hommes.

C'est parce que le prolétariat industriel baigne, comme collectif, dans une pratique concrète liée aux formes les plus avancées de la production qu'il est en mesure, *comme collectif*, d'accéder à la conscience révolutionnaire, qu'il *est* la classe sociale qui *doit* diriger l'ensemble des autres classes vers le socialisme. C'est pour cette raison que le marxisme, comme pensée dialectique émergeant du mouvement de la totalité concrète, *est* l'idéologie du prolétariat.

Cela ne signifie pas que le prolétariat accède spontanément à cette idéologie. Lénine a montré que, dans les conditions de l'aliénation capitaliste, la première démarche du prolétariat est la lutte économique quotidienne et que la prise de conscience révolutionnaire, comme classe, lui est apportée *du dehors* par le parti révolutionnaire.

Cela signifie que, dans ses premiers pas, ce parti n'est pas essentiellement prolétarien. L'expérience historique, et l'exemple de l'Afrique le confirme, montre que, au départ, accèdent au marxisme les intellectuels révolutionnaires. Mais ceux-ci y accèdent chargés de leurs déformations petites-bourgeoises. Ce n'est que la *fusion* de ces éléments et des éléments d'avant-garde du prolétariat dans un même parti, dans une même organisation, qui forge la *pensée* ***collective*** juste, qui fait de ce **parti** *l'intellectuel collectif* capable d'exprimer la conscience profonde des masses populaires et d'en devenir l'état-major de lutte.

C'est *dans* ce processus de fusion que ces intellectuels doivent *se suicider comme classe*, doivent concrètement savoir, comprendre, faire entrer dans la vie le fait que les éléments prolétariens doivent devenir majoritaires aux postes de commande, que la pensée collective ainsi forgée, que l'intellectuel collectif ainsi forgé est d'essence prolétarienne. Précisons, il ne s'agit pas de tel ou tel homme, mais d'un *collectif* de direction, d'une structure collective.

Ce processus de fusion implique une pratique critique permanente de l'idéologie petite-bourgeoise qui est nécessairement véhiculée par ces intellectuels et qui ne peut être corrigée et éliminée que dans le collectif regroupant les éléments prolétariens, et où ceux-ci doivent être en mesure d'assumer leur rôle et finalement, l'hégémonie de la pensée prolétarienne, de la pensée marxiste.

L'exemple de Lénine est ici constant. Son principal combat idéologique des années 1900 fut mené contre les intellectuels petits-bourgeois qui *gisaient* sur la plate-forme marxiste, contre ces intellectuels pleurnichards qui cautionnaient les tentatives de la bourgeoisie russe de « se faufiler au pouvoir », parce qu'ils étaient incapables de rallier le prolétariat qui combat. En même temps, l'effort des militants était orienté vers les grandes entreprises où s'enracinaient, dans la lutte contre l'économisme, les organisations du parti et les Comités ouvriers qui en firent les forteresses du prolétariat, les bases idéologiques et organiques de la révolution, du futur pouvoir des Soviets.

Après la Révolution d'Octobre, Lénine continua d'accorder une importance prioritaire à la structure prolétarienne du parti, contre la bureaucratisation naissante. Ainsi insistait-il, en décembre 1922, sur le renforcement du Comité Central par des ouvriers, en précisant : « quelques dizaines d'ouvriers qui entreraient au Comité Central pourraient mieux que quiconque entreprendre de vérifier, d'améliorer et de remanier notre appareil... Parmi les ouvriers membres du Comité Central doivent principalement figurer les ouvriers situés au-dessous de cette couche qui, depuis cinq ans, a rejoint les rangs des fonctionnaires des Soviets, et appartenant plutôt au nombre des simples ouvriers et des simples paysans, qui ne sauraient toutefois se classer, ni de près ni de loin, parmi les exploiteurs ».

3) Cette dernière mention nous amène au processus, à la dynamique même de la révolution dans les pays soumis à l'oppression coloniale et néo-coloniale. Si, jusqu'à la Révolution d'Octobre, les processus de libération nationale le pouvaient être menés à terme par la bourgeoisie nationale, aujourd'hui, dans les conditions de la crise générale du capitalisme, conditions accentuées par la Révolution Chinoise, ce rôle *ne peut plus* être assumé par la bourgeoisie. L'expérience amère de l'Afrique le confirme.

Ce processus correspond à la révolution de démocratie nouvelle ainsi précisée par Mao Tsé-Toung : cette révolution « fait partie de la révolution socialiste prolétarienne mondiale, elle combat résolument l'impérialisme, c'est-à-dire le capitalisme international. Politiquement, elle vise à instaurer la dictature conjointe de plusieurs classes révolutionnaires sur les impérialistes, les traîtres et les réactionnaires ; elle lutte contre la transformation de la société chinoise en une société de dictature bourgeoise. Economiquement, elle a pour but de nationaliser les gros capitaux et les grandes entreprises des impérialistes, des traîtres et des réactionnaires, ainsi que de distribuer aux paysans les terres des propriétaires fonciers, tout en maintenant l'entreprise capitaliste privée en général et en laissant subsister l'économie des paysans riches. Ainsi, cette révolution démocratique de type nouveau, bien qu'elle fraie la voie au capitalisme, crée les conditions préalables du socialisme. L'étape actuelle de la révolution en Chine est une étape de transition qui va de la liquidation de la société coloniale, semi-coloniale et semi-féodale à l'édification d'une société socialiste, c'est le processus de la révolution de démocratie nouvelle ».

Cependant, « la révolution de démocratie nouvelle diffère également de la révolution socialiste, car elle vise à renverser la domination des impérialistes, des traîtres et des réactionnaires en Chine et non à éliminer les secteurs du capitalisme qui peuvent encore contribuer à la lutte anti-impérialiste et anti-féodale ».

Fondamentalement, « par révolution de démocratie nouvelle on entend une révolution anti-impérialiste et anti-féodale menée par les masses populaires sous la direction du prolétariat ».

Que signifie la direction du prolétariat dans ces conditions? Elle signifie une direction *idéologique* au sein même de l'union de lutte des ouvriers et des paysans pauvres, une *hégémonie* ressortant des raisons fondamentales déjà rappelées, et non une dictature. La dictature s'exercera contre l'ennemi impérialiste et les racines qu'il laisse dans le pays et non au sein de l'union des ouvriers et des paysans pauvres. Il n'est pas nécessaire pour cela que le prolétariat industriel soit nombreux pourvu que se structure la base prolétarienne du parti et de la révolution : « la révolution ne peut échouer que si la lutte paysanne est privée de la direction des ouvriers, elle ne saurait souffrir de ce que les paysans sont devenus, au cours de leur lutte, plus forts que les ouvriers ».

Lorsque ces lignes étaient écrites, le prolétariat industriel ne représentait en Chine que 0,5 % de la population, soit deux millions sur quatre cents millions. Dans plusieurs pays d'Afrique, le pourcentage d'ouvriers industriels est quatre à cinq fois supérieur. Dans des pays réputés sans classe ouvrière, comme le Congo Brazzaville ou la Libye, ce pourcentage correspondrait à 5 à 8.000 ouvriers industriels, des ports, des mines, du pétrole.

On voit que le problème n'est pas du nombre, mais de l'enracinement, et au départ, de la volonté d'enracinement dans les bases prolétariennes.

Ces principes étant rappelés, il est possible de voir comment ils s'articulent sur la réalité concrète de l'Afrique, de l'Afrique *en mouvement* au seuil des années 70.

A des degrés divers, suivant les situations concrètes, il nous semble que les problèmes fondamentaux de la révolution en Afrique se caractérisent :

1) par une interpénétration croissante du processus de libération nationale et du processus de luttes des classes.

Processus de libération nationale en Guinée-Bissau et en Angola, mais processus de libération nationale *et* de luttes des classes au Tchad et au Sahara Occidental, processus de luttes des classes *et* de libération nationale au Cameroun, en R.A.U.

2) par une interpénétration croissante des luttes de chaque pays et peuple face à l'ennemi commun, l'impérialisme.

La révolution arabe devient, du Machreq au Maghreb, de l'Erythrée au Sahara Occidental, un seul et même processus, partie intégrante de la révolution mondiale, et étroitement lié aux processus de la révolution en Afrique.

Dans toute l'Afrique, la lutte contre l'impérialisme s'approfon-

dit et s'étend, devient un seul et même processus, également lié au processus de la révolution mondiale.

Est-ce à dire que tel point faible ne peut sauter avant les autres ? Bien sûr que si. Mais au plan extérieur, cette percée ne pourra se consolider qu'en continuant de s'articuler sur l'ensemble du processus environnant. Au plan intérieur, et les deux sont liés, cette percée ne pourra se consolider que si elle se structure sur la base prolétarienne, seule garantie pour elle d'échapper au glissement néo-colonial vers une bourgeoisie d'Etat.

Ainsi, à titre d'exemple, le prolétariat de Aden et de Bahrein sont un facteur de direction révolutionnaire, au-delà des frontières coloniales, pour toute la péninsule arabique.

Au-delà de ces notes, nous ne pourrions que jouer les donneurs de leçons, ce qui ne nous appartient pas, ni à personne.

En revanche, nous pouvons et nous devons dégager de l'expérience concrète des succès et des échecs de la révolution arabe quelques enseignements qui pourraient constituer un apport au problème :

1) Au stade du pouvoir plus ou moins contrôlé par une petite-bourgeoisie progressiste, c'est un leurre, c'est une illusion dangereuse de croire aux vertus d'une planification bureaucratique, aussi industrialisante soit-elle.

Les masses populaires, et à leur tête la classe ouvrière, doivent exercer, par les instruments du pouvoir populaire forgés par et au cours même du processus révolutionnaire, le poids déterminant sur les orientations stratégiques du plan afin de forger et d'apprendre à forger une économie nouvelle *par les propres forces* du pays, et non par l'importation d'usines complètes qui restent autant d'instruments de désarticulation socio-économique.

Ainsi, comme nous l'avons rappelé, le « suicide » des intellectuels révolutionnaires, comme classe, ne se fait pas après la prise du pouvoir, mais se produit dans le processus révolutionnaire lui-même, en forgeant, dans ce processus, les instruments du pouvoir des ouvriers et des paysans pauvres, comme instruments du processus révolutionnaire lui-même.

L'exemple de Cuba a pu ici faire illusion parce que cet exemple, déformé par les « sympathies bienveillantes » des journalistes du Monde et du Nouvel Observateur, laissait croire qu'il s'agissait d'une révolution socialiste non conforme au marxisme, d'une révolution socialiste sans parti du prolétariat. Ces journalistes passaient sous silence, sinon mentaient, l'union de lutte entreprise dès avant la chute de Battista entre le Mouvement du 26 juillet de Castro et la classe ouvrière cubaine organisée par le Parti Socialiste Populaire, union qui déboucha, au lendemain de la Révolution, sur la *fusion* en un seul parti.

Par contre, ces nuages de fumée et cette « bienveillance » ont joué leur rôle dans l'isolement et la chute d'un Ben Bella, d'un N'Krumah, d'un Modibo Keita.

2) Le processus même de libération nationale, mené avec la perspective stratégique d'échapper aux impasses du « développement » techniciste et bureaucratique, peut préparer l'avenir en s'appuyant sur les restructurations de classe que l'impact colonial et néo-colonial, que la lutte de libération nationale provoquent.

Le paysan qui devient un combattant, qui apprend à entretenir ses armes, qui en apprend les mécanismes, qui apprend les vertus de l'organisation et de la discipline, est-il encore un paysan individuel ?

Le semi-prolétaire déraciné des villes qui se forge à la lutte de masses, qui, dans Amman, fait face victorieusement aux chars, est-il encore un semi-prolétaire déraciné ?

Et tout de même, il y a aussi les ouvriers des ports, des mines et des usines et ateliers industriels, et, comme nous l'avons rappelé, l'interpénétration des luttes.

3) Dans ce processus même ressort la responsabilité historique des intellectuels révolutionnaires. Ceux-ci ont pu être les promoteurs de ce mouvement, enracinés dans leur chair à l'oppression de leur patrie et de leur peuple, disposant des moyens de connaître et d'assimiler les mouvements qui bouleversent le monde.

Mais ce peuple qui surgit, ce peuple qu'ils ont aidé à surgir, ils doivent le saluer comme le nouveau géant de l'Histoire, de *leur* Histoire. Ils doivent apprendre à s'effacer devant lui.

Plus que jamais, certes, le choix, le seul choix, des intellectuels arabes et africains, est celui résumé par ce petit livre paru en 1962 : Fidel Castro ou Tschombé ?

La différence, en 1970, est que, pour les peuples, ce choix est désormais clair, irréversible. Tschombé a pu contribuer, par sa trahison, à freiner au Congo le cours de l'Histoire, à faire assassiner Lumumba. Mais Neto, mais Cabral, mais Arafat et Hawatmeh surgissaient, mais au-delà de ces hommes les peuples surgissent, des combats de Amman à la jungle de Guinée et de l'Angola, à la rocaille du Tchad, créant le monde de nouveau.

Une dernière note : il y aurait pour ces intellectuels une troisième voie, celle, rappelant l'exemple du Congo, des Adoula et des Gizenga. Libre à ceux qui n'ont pas le courage d'un Lumumba et la volonté d'un Cabral de choisir entre la haine réservée à Tschombé et le mépris réservé à Adoula, entre le maréchal Habes el Majali et Mohammed Hassanein Heykal.

21.9.70



théâtre de la mer (alger)

la fourmi et l'éléphant

(une pièce sur l'histoire
de la lutte du peuple vietnamien)

souffles - arts



Pourquoi cette réalisation ?

Depuis presque un demi-siècle, le peuple vietnamien :

— a résisté victorieusement au colonialisme français, aux fascistes japonais et aux forces nationalistes réactionnaires de Tchiang Kaï Tchek

— a mis en échec le prétendu « gouvernement légitime » du fantoche Bao Daï qui voulait livrer le Viet Nam aux « alliés » impérialistes britanniques et américains venus assurer la relève du colonialisme français en déroute

— a conduit une longue guerre populaire de libération nationale qui a abouti à la débâcle du corps expéditionnaire français à Dien Bien Phu, sonnant le glas du système colonialiste mondial

— mène victorieusement, au sud du pays provisoirement divisé, une guerre populaire de longue durée contre le chef de file de l'impérialisme mondial, les impérialistes US agresseurs, et leurs laquais

— édifie au nord, avec succès, une société socialiste et la consolide dans le but de libérer le sud

et progresser de plus en plus rapidement vers la réunification de la patrie, contribuant ainsi efficacement par son combat national à la révolution mondiale.

Pourquoi

ce peuple a-t-il dû mener et continue-t-il à mener des batailles révolutionnaires ?

Comment

ce peuple, anciennement colonisé, a-t-il pu mener les batailles révolutionnaires et un Dien Bien Phu des plus glorieux ?

« LA FOURMI ET L'ELEPHANT » est précisément notre tentative de répondre à ces deux questions fondamentales

— d'une part, comme acte de solidarité avec le peuple vietnamien en lutte

— d'autre part, pour essayer de tirer les enseignements de l'expérience révolutionnaire exemplaire du peuple vietnamien héroïque. Celui-ci, avec les autres peuples du monde, notamment en Palestine, en Afrique, en Asie et en Amérique latine, prépare à l'impérialisme mondial son Dien Bien Phu.

Principes généraux de la réalisation

« Qui ne sait rien ne peut rien montrer, car comment alors savoir ce qui vaut la peine d'être su ? » Ainsi s'exprimait un grand travailleur du théâtre. En effet, pour BIEN FAIRE COMPRENDRE l'expérience historique du peuple vietnamien, il nous fallait nous-mêmes, BIEN COMPRENDRE cette expérience.

Comment bien comprendre ?

L'information (documents, écrits, enregistrés, filmés, revues, journaux, etc...) constitue la base et le matériau essentiels du théâtre « documentaire ». Cette information se compose de l'histoire du Viet-Nam, de sa vie économique, politique, sociale, militaire, culturelle, etc... Pour étudier et traiter l'information dans le but d'en faire une œuvre théâtrale, nous avons défini une METHODE la plus rigoureuse possible :

— rechercher et assembler les éléments d'information

— analyser ces éléments

— en extraire ce qui nous semble essentiel pour la composition de l'œuvre théâtrale.

Comment bien faire comprendre ?

Une fois en possession des données fondamentales, nécessaires à la compréhension de la révolution vietnamienne, nous avons

— *structuré* les divers éléments et nous en avons fait un ensemble cohérent (synthèse) capable d'être transmis par les divers moyens de l'art

— *opté* pour un certain nombre de ces moyens qui vont du jeu de l'acteur à la bande filmée en passant par la marionnette, le commentaire, etc...

— *établi des conventions de jeu* telles celles concernant, par exemple, la couleur des costumes :

- — les militants révolutionnaires en costume couleur unie claire
- — les masses populaires en couleur mi-sombre, mi-claire, symbole de la contradiction entre l'idéologie réactionnaire dominante qui les opprime (couleur sombre) et leurs aspirations profondes révolutionnaires (couleur claire) ;
- — élément de déshumanisation des réactionnaires, aussi bien locaux qu'étrangers : les masques

l'utilisation complémentaire du cinéma et du théâtre :

- — comme lien entre la réalité prise sur le vif et sa représentation

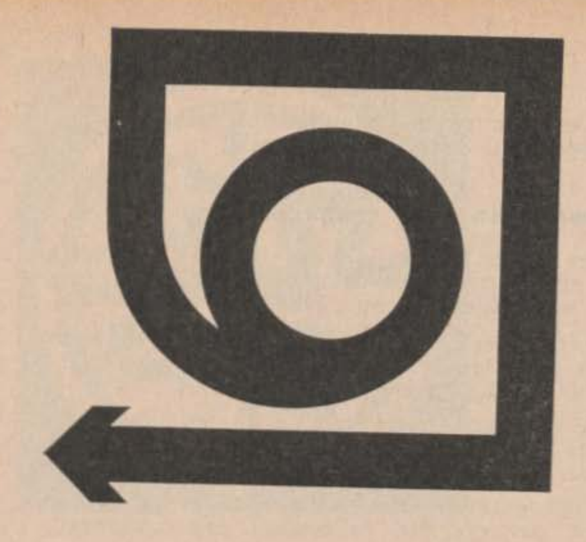
— *adopté un style d'expression scénique* des plus simples, clair et sans ambiguïté, écartant tout ce qui ne nous semble pas strictement nécessaire

— *opté pour un style de jeu* bannissant toute illusion d'une vie réelle des personnages par les acteurs, ceux-ci ne faisant que représenter et raconter l'expérience historique d'un peuple.

Il est bien évident pour nous que « LA FOURMI ET L'ELEPHANT », comme nos précédentes réalisations, n'est qu'une PROPOSITION par les moyens artistiques d'une analyse concrète d'une réalité concrète. Aussi, « LA FOURMI ET L'ELEPHANT » ne se verra concrétisée en tant que CREATION qu'une fois au contact des spectateurs qui resteront les derniers juges.

Et c'est de la capacité de juger des spectateurs que dépend en définitive le fait qu'une œuvre ait son sens le plus complet, et que nous, travailleurs de la scène, puissions progresser et nous améliorer sans cesse, pour l'enrichissement de notre vie culturelle.

Avec le salut des travailleurs du THEATRE DE LA MER.



souffles littéraires

mohamed loakira

poèmes

I

Gens de mon pays aveugle
dont les poches sont pleines
de diplômes
de mots-caméléons
regardez-vous dans une glace
les raies de la honte
trahissent vos veines insouciantes

II

S'il m'était redonné
l'espoir
de fredonner un refrain
d'un cri coagulé
étouffé dans une membrane
J'aurais la force
de circuler dans mes veines

III

jusqu'aux dents de sagesse
aux larmes de crocodile
j'ai suivi sans étrier
les péripéties d'une promesse
croyez-moi
féconde est la parole
malgré le bandeau sur les yeux

Mohamed Loakira. Né en 1945 à Marrakech. Travaille actuellement dans un lycée de Rabat. Ces poèmes sont extraits d'une plaquette intitulée : « L'horizon est d'argile », à paraître bientôt en France, chez l'éditeur P.J. Oswald.

J'exige
l'arrêt immédiat
de cette nuit cauchemardesque
l'arrêt immédiat
de cette indigestion
de ces vomissements
et pour cette charogne cafardeuse
bourrée de verglas
des lauriers
des ci-gît
de tous les océans

J'exige
le suicide inconditionnel
de ces fêtes césariennes
tissées de nos nerfs
et ces anniversaires...

J'exige
une voix pour mes cris
sinon
je cesse d'être poète

nadir

diagnostic

LA VILLE aux mille portes à défoncer
LA VILLE aux mille serrures à déflorer
LA VILLE D'ACIER souffre de mille maux à [guérir

le gaz que j'expire l'asphyxie
elle me dévore
deux jours plus tard
elle se tord de douleur et devient colline

diagnostic
trop de jeunes y crèvent
plus de 50 % essayent de la rebâtir

elle refuse
se tord de douleur et devient colline

diagnostic
trop de jeunes y crèvent
plus de 75 % essayent de la nourrir

un matin
elle croit trouver le remède
elle prend une flûte
en tire 743 notes

les rats sortent des égouts
affluent des champs

elle refuse
se tord de douleur et devient un guet-apens

diagnostic
ulcère vivace

deux jours plus tard
une colline tenace
rejette ses boyaux en décomposition
par les égouts
vers la mer le désert

Nadir. Jeune poète de Salé. Publie pour la première fois.

crachats

sur mon sang
crache !
avant que le froid
ne brise
avant que le vent
n'éparpille
mon sang

crache !
mon sang
il ira s'implanter
ici et là
il ira se greffer
dans les veines
de mes enfants

crache !

crache !
si tu n'as plus de salive
prends la mienne
là
dans ma bouche
dans mes villes
dans mes douars
dans mes déserts

demain
demain
je serai volcan
et mon crachat
sera un fer rouge

serpent à sornettes

tes aïcha kandicha
rôdant la nuit
à la recherche de victimes
aux dents de sagesse
je m'en passe

tes jehas malins
comme des dibs affamés
à la recherche de fassis
crédules
aux choukkaras garnies
je m'en passe

tes ghouls monstrueux
aux yeux de feu
à la recherche de vierges
sans protecteurs
aux tendances sadiques
je m'en passe

tes zaouias
en ruines-béton-armé
d'étendards verts
de prophètes moyenâgeux
je m'en passe

tes mille et un discours
tes mille et une sornettes
tes miracles littéraires
je m'en passe

tes loques
tes gourbis
accrochés au flanc du luxe
tes faces brûlées
ta tignasse crépue
tes maux
tes fardeaux
je ne m'en passe pas
j'en fais un poinçon
pour ma VOIE

abdellatif laâbi

intervention à la rencontre des poètes arabes (beyrouth 8 - 12 décembre 1970)

Il ne m'est guère possible, dans cette courte intervention, de retracer ou de reconstituer mon itinéraire poétique. C'est une expérience qu'il m'est difficile de contracter en quelques instants. Car je n'ai jamais séparé mon travail de création littéraire du combat quotidien et multiforme qu'il m'a été donné de déployer sur plusieurs fronts.

Somme toute, cet itinéraire nous est en grande partie commun en tant qu'intellectuels arabes, en tant que témoins engagés dans les épreuves passées et présentes de la nation arabe : l'agression coloniale, le sabotage de notre histoire, la douleur palestinienne, les fausses indépendances, les autocraties assujetties à l'impérialisme, les classes petites-bourgeoises militaro-bureaucratiques travestissant le socialisme, mais aussi le complexe de l'Occident, l'idéologie des élites, la répression du potentiel créateur des masses, la folklorisation de nos cultures nationales.

Avec cependant cette différence qu'au Maghreb, le viol colonial a été plus ambitieux, plus extrémiste et souvent plus brutal. D'où un traumatisme plus violent, une désorganisation plus poussée de nos cultures, une aliénation plus approfondie de nos intellectuels et de nos cadres, mais en même temps, et a posteriori, une connaissance plus clinique du phénomène colonial et néo-colonial, de ses fondements racistes et ethnocentristes, de ses rouages institutionnels et sociaux, une vigilance plus accrue vis-à-vis des variations de sa stratégie et de ses slogans comme ses appels à l'humanisme et à l'universalité.

En ce sens, nous avions été plus près de tout le mouvement de « légitime défense », de contestation puis d'offensive combattante que les intellectuels militants africains et antillais ont développé, et ce depuis le déclenchement des luttes de libération nationale. L'œuvre d'un Aimé Césaire, d'un Frantz Fanon, et, plus récemment, les écrits d'un René Depestre (Haïti), d'un Mario de Andrade (Angola), d'un Cabral (Guinée dite portugaise), etc... correspondent rigoureusement à nos propres efforts de désaliénation et de restructuration, comme aux nécessités de notre lutte contre la domination culturelle et idéologique impérialiste et pour une culture authentique et révolutionnaire des masses laborieuses.

Cette connaissance clinique, cette vigilance démystificatrice, ce combat acharné et hautement libérateur, ce seront certainement, à mon avis, et dans le cadre du processus de l'unification des efforts des travailleurs intellectuels arabes, quelques-uns des apports spécifiques des maghrébins à ce vaste mouvement de renaissance culturelle, idéologique et révolutionnaire que connaît notre grande nation, grâce aux luttes ininterrompues de nos peuples et à leur avant-garde, le peuple révolutionnaire de Palestine.

Mais aujourd'hui, nos expériences, nos itinéraires poétiques convergent irrésistiblement vers des lignes de force communes, aboutissent tous à la même tranchée, sur la même ligne de front face aux ennemis de la nation arabe.

Dès lors, ces expériences se fondent, comme en un chœur à plusieurs voix. Notre poésie, au-delà des spécificités nationales, retrempée dans le fer et dans le sang, se hisse progressivement au niveau du projet révolutionnaire de la nation arabe, l'assume dans sa totalité. C'est pour cela que la question de la poésie révolutionnaire, de la culture révolutionnaire, comme en témoignent nos œuvres, nos revues, nos débats, est plus que jamais à l'ordre du jour.

J'ai voulu insister sur cet arrière-fonds culturel, idéologique et politique global, pour indiquer ce qui nous unit, du moins tel que j'ai pu le sentir à la lecture des œuvres d'une partie des poètes ici présents.

Restent maintenant la voix de chacun de nous, son souffle particulier, le filtre de sa propre subjectivité, le niveau précis de sa propre objectivité, le degré de sa participation intellectuelle et physique à la lutte de nos peuples, sa sensibilité et sa pratique en somme.

Restent aussi le corps de chacun, la tonalité de son cri.

La population, la flore, la faune de ses rêves et de ses cauchemars.

Restent ses yeux, la façon dont il articule l'inarticulé, dont il anime l'inanimé. Reste l'acuité de sa perception, de son odorat, de sa physiologie.

Reste la douleur individuelle. Le silence de chacun. Parfois, son mutisme.

J'allais oublier le rire, l'organisme, l'hérésie, et j'en passe.

Reste le pourquoi de tel ou tel sens de l'architecture, du mouvement. Reste le pourquoi de telle ou telle figure de la légende, du mythe ou de la vie contemporaine, telle cité ou tel espace cosmique qui jaillissent du bouillonnement de l'histoire ou de l'actualité pour s'installer dans l'œuvre de l'un ou de l'autre poète, en devenir l'axe à partir duquel une symbolique s'orchestre, un peuple se reconnaît.

En ce qui me concerne, il me paraît que tout ce que j'ai pu écrire a été un perpétuel mouvement entre deux pôles, en même temps que la tentative incessante de totalisation de ces deux pôles. Mais, dès que cette totalisation s'effectue, deux autres pôles remergent, à une échelle plus grande et plus violente, à quoi correspond un deuxième mouvement de totalisation, et ainsi de suite, mais toujours à un degré plus complexe, plus vaste, plus poignant. Ces deux pôles, je pourrais les désigner provisoirement par les termes de Mort et de Genèse. Il me semble ainsi que l'œuvre que je suis en train d'avancer, et qui n'en est qu'à ses débuts, pourrait se résumer dans ces deux formules: le Livre de la Mort et le Livre de la Genèse, le but étant de pouvoir parvenir à ce que j'appellerais « le livre Total ».

Le mouvement de va-et-vient, le temps de la création, je le sens comme une dialectique nerveuse, onirique, haletante, multidimensionnelle. Chaque totalisation partielle est un moment privilégié d'éblouissement et de certitude. Mais un simple moment d'arrêt, vite relayé par un sentiment plus fort d'arrachement, un appel plus intense vers une totalisation supérieure. Mort-Genèse-Totalité. D'une totalité à l'autre.

Cependant, ces mouvements n'évoluent jamais selon une gradation sereine, assurée, rectiligne dans son ascendance. J'ai l'impression, au contraire, de me mouvoir à l'intérieur d'un véritable tourbillon dialectique dans lequel je sens et je sais reconnaître les moments où s'opèrent les sauts qualitatifs.

Cela n'a évidemment rien à voir avec le relativisme de la connaissance bourgeoise ou la notion métaphysique de la durée bergsonienne.

Il est évident aussi que ce processus se trouve aux antipodes de la poésie intimiste et lyrique qui privilégie les instants, ou la poésie thématique, discursive, logicienne dans le sens d'Aristote.

Pour moi, n'est pas créatrice la poésie qui n'est point capable de déceler dans la mort les prémisses de la vie et dans la vitalité même la plus débordante, les symptômes de la sénescence et de la mort, qui ne domine pas par conséquent la dialectique concrète de la réalité sur laquelle elle prétend opérer et qu'elle prétend transfigurer ou transformer. Ces déformations de l'acte créateur poétique (on pourrait en citer d'autres) sont en fait des manifestations ou des résidus de la pensée bourgeoise qui a toujours séparé le rationnel du sensible et s'est trouvée, de ce fait, incapable de saisir le sens dynamique de l'histoire et des forces sociales qui l'avancent et la construisent.

L'acte poétique est un acte totalisant.

Il n'est pas méditation sur le réel; un ensemble de moments, d'instantanés, de faits volés au réel. C'est un réel nouveau qui se construit à partir d'une destruction et en fonction d'un projet.

Et cette reconstruction ne peut pas s'effectuer en dehors, au-dessus, à côté des réalités. Elle est au contraire un organe même de la réalité nouvelle en construction. Elle dépend impérieusement d'une plongée corps et âme dans le corps vivant du peuple. Elle dépend en fin de compte de l'option et de la pratique révolutionnaires. Aussi, la poésie aura pour tâche de redécouvrir, par ses moyens propres, la dialectique concrète de la pensée, de l'histoire et des forces sociales.

Et la poésie est certainement une des activités créatrices les plus proches et les plus capables de cette saisie et de cette démarche. Ceci, elle l'a prouvé non seulement dans notre propre histoire, mais dans l'histoire des luttes de bien des peuples. Il n'y a qu'à voir l'affirmation de plus en plus nette de la poésie palestinienne de combat pour s'en convaincre.

Je dois dire, en ce qui me concerne, que cette investigation est ma préoccupation fondamentale, l'axe à partir duquel se déterminent le mouvement et les directives de mon travail de création.

Mais, loin d'être une option théorique préétablie, elle s'est révélée et s'est imposée à moi progressivement, au fur et à mesure que ma réflexion et ma création se liaient davantage à ma pratique militante.

Sans la compréhension de ces exigences premières et essentielles, je ne vois pas comment expliquer la courbe de progression de mon travail.

J'ai parlé de Mort et de Genèse. Je ne voudrais pas trop m'attarder à expliciter ce que j'entends par là. En tant que témoins, en tant qu'acteurs de notre réalité, nous savons tous ce qui meurt en nous et autour de nous, ce qui naît et croît en nous et autour de nous, bref, ce que nos peuples sont en train de condamner à mort et ce qu'ils sont en train de promouvoir à la vie, à cette genèse, dont le fruit à l'avant-goût extraordinaire sera l'homme arabe nouveau, maître et acteur de son histoire.

J'ai indiqué la nature du mouvement, laissant pour des développements ultérieurs la précision de sa matérialisation en symboles, structures, prévisions, mots d'ordre.

Je voudrais plutôt cerner davantage le fonctionnement de ce mouvement s'agissant de phénomènes plus rarement décrits par nous autres poètes, mais qui me semblent essentiels pour une saisie plus directe de la spécificité de la création poétique elle-même.

La naissance d'un poème est d'abord pour moi le moment d'étourdissement qui suit une collision. Une collision brutale, avec coups et blessures, sang, sécrétions, cri, courses, piétinements, mais aussi étincelles, visions chevauchant l'espace-temps. En ce sens, la poésie est primordialement une extraordinaire libération d'énergie. C'est un acte de fission intellectuel et organique qui dilate et prolonge les facultés vers une saisie monumentale du réel dans son mouvement illimité.

Elle est ainsi, et défiant la menace mortelle pesant sur elle, la proclamation de la suprématie de la vie, la démonstration de l'indestructibilité de l'incroyable potentiel énergétique de l'homme.

Après la collision, la fission, la libération de l'espace de la vie, de la création, c'est le grondement même de cette vie qui s'élève, se ramasse, s'épaissit, se propulse, essayant toutes les issues possibles, tentant de défoncer le corps et le cerveau à la recherche de son cours normal, l'issue vers le dialogue et la communication hautement humains. Le corps devient alors comme un épicentre, un cratère, qui communique à toutes les facultés, y compris celle qui exécute le poème, ses secousses répétées, qui répand sur la page blanche ses coulées volcaniques.

Mais le corps, à ce moment-là, n'est plus l'organisme chétif et rétréci du poète-exécutant. La fission qui s'est opérée en a fait une centrale branchée sur les douleurs et les espoirs partagés, un corps et un intellectuel collectifs, broyant sur son passage l'inertie et la mort et déblayant l'espace d'une nouvelle genèse.

La poésie est ainsi à la fois un acte de suprême hérésie et, en même temps, un facteur d'accélération du futur.

Un acte d'hérésie, parce qu'elle est destructrice grâce à sa force de fission de tout ce qui prolonge la mort: ses schémas caducs de la connaissance, de la morale, de l'amour, de la langue. Ses échafaudages de l'aliénation et de l'exploitation de l'homme.

Un facteur d'accélération du futur, en ce sens qu'en contribuant à rendre insupportable l'inhumain, en démontant ses mécanismes, elle donne l'avant-goût irrésistible du vivable, de la création libre de la vie. C'est en ce sens qu'elle est un des termes (et non des moindres) du défi que l'homme oppose aux forces aveugles de destruction, ainsi que du combat de l'humanité dominée et exploitée pour la réalisation de l'homme total.

C'est pour cela que je terminerai mon intervention sur une prévision et sur un appel.

J'imagine l'avenir où notre planète regorgerait de milliards d'hommes ayant retrouvé enfin leur fonction de créateurs, leurs fonctions de *poètes*. Des milliards d'hommes s'éloignant du cauchemar de l'exploitation, de l'aliénation, de la déculturation, de la sous-alimentation, de l'esclavage enfin.

L'homme rendu à sa mission de bâtisseur et d'explorateur, l'homme à la conquête de sa totalité.

Debout, en ce siècle de Barbarie, j'imagine cette grande humanité travailleuse et missionnaire.

Je me retourne et voilà que je la vois déjà, en ce siècle de luttes décisives, avançant dans les rizières bombardées, dans les maquis douloureux au nom du Combattant héroïque, dans la rocaille et les monts de notre Palestine, dans les rues de Harlem, dans les jungles et steppes d'Afrique, mais aussi dans les artères de Casablanca, du Caire et de Beyrouth. Je vois déjà la grande marche de cette humanité en train d'accomplir l'acte poétique par excellence.

Mais, chaque fois qu'un de ces hommes tombe sous les balles de l'ennemi, chaque fois qu'un de ces hommes succombe dans sa cellule sous la torture, c'est aussi un poète qui meurt.

La poésie est aujourd'hui au cœur de la tragédie de l'homme et de son immense espoir.

Sachons-le tout de suite: tant que notre espèce se défendra contre le chantage nucléaire, contre la menace de robotisation, contre le massacre organisé de hauts cerveaux électroniques et dont les peuples exploités et combattants sont les quotidiennes et innombrables victimes, la poésie, la parole humaines survivront.

Le fusil du guerillero vietnamien, angolais, arabe, est aujourd'hui le symbole du défi que l'homme oppose aux tentatives d'anéantissement de sa mission sur terre.

Sachons-le tout de suite: tant que ce fusil sera haut levé, la flamme rouge de l'homme total ne fera que grandir et s'affirmer.

Sachons-le tout de suite: ce fusil est aussi le seul garant de la poésie humaine, de la parole de l'homme.

C'est dire combien notre destin de poètes est lié aux causes et à la lutte des peuples révolutionnaires.

La révolution défend et sauvegarde la poésie.

Sans la révolution, sans le triomphe de la révolution, la poésie mourra, la parole humaine s'éteindra.

Une poésie qui n'épouse pas la cause révolutionnaire des peuples combattants est fondamentalement une opération de suicide. Non seulement elle creuse sa propre tombe, mais elle contribue, objectivement, aux côtés des forces impérialistes de destruction, à la répression, puis à l'exécution de la parole, du souffle humains.

La poésie qui n'est pas partie prenante de cette cause, qui ne se porte pas sur les premières lignes du front de bataille, est une opération de sape de la longue marche de l'homme vers un accomplissement total.

Je pense qu'aujourd'hui, la poésie arabe a toutes les chances d'être au niveau de ces exigences. Elle regorge depuis des années d'appels à une plus grande vie. Elle a déjà produit des œuvres où nous nous reconnaissons et où nous reconnaissons le mouvement spécifique et la direction qui animent l'histoire de notre nation.

Il nous reste peut-être, en tant que poètes arabes, à compter davantage sur nos propres forces, à perdre l'habitude de nous tourner vers l'Occident pour chercher dans son regard un quelconque jugement ou une quelconque approbation. Il nous reste peut-être à joindre la parole à l'acte avec moins de tapage et plus d'humilité.

Je ne finirai pas sans exprimer une douloureuse constatation : l'absence parmi nous de Mahmud Darwich, Samih Al Qassim, Tawfiq Az-Zayad et Fadwa Touqan. Cette absence est la manifestation matérielle et aiguë de l'agression culturelle et politique que subissent nos peuples, mais je la ressens aussi comme un symbole, comme une indication qui devrait nous guider en permanence dans la définition des véritables ennemis de la vie et du soleil, les industriels de la mort, mais aussi dans la précision des voies de la lutte, de la création, de cette genèse proche de l'homme arabe nouveau.

Rabat, novembre 1970.

NOS PROCHAINS SOMMAIRES :

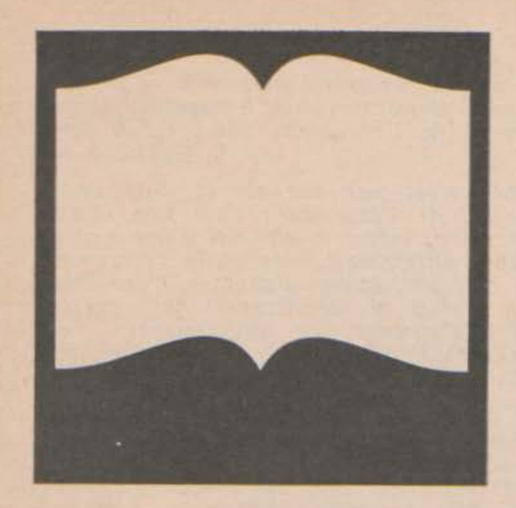
SOUFFLES N° 22
- **coopération et impérialisme**
- **présence culturelle impérialiste au Maroc**
- **culture et action révolutionnaire**

SOUFFLES N° 23
Dossier : le problème agraire au Maroc

SOUFFLES N° 24
Palestine-Vietnam : un seul combat

ainsi que nos rubriques permanentes : Luttes ouvrières, Action idéologique, Nation arabe, Souffles-Arts, Souffles-Littéraires, Bibliothèque-Souffles.

SOUTENEZ SOUFFLES.
ABONNEZ-VOUS. FAITES ABONNER VOS AMIS.
AIDEZ A SA DIFFUSION.



bibliothèque souffles

karel kosik : « la dialectique du concret » (1)

Contribution à une Philosophie de la praxis

Disons-le tout de suite : « la Dialectique du concret » est un livre remarquable. C'est une réflexion très poussée et très solide sur les problèmes que soulèvent les différentes méthodes pour connaître le réel et les systèmes philosophiques qu'elles sous-tendent. Dès les premières pages, l'intention de Kosik est révélée : dénoncer les derniers barrages que la philosophie idéaliste et les philosophies du pseudo-concret veulent dresser au matérialisme dialectique.

Kosik commence par nous proposer une définition de la philosophie : « ...On peut définir la philosophie comme l'effort systématique et critique, qui tend à appréhender la chose elle-même, à dégager la structure des choses et à découvrir l'essence de la réalité. »

Il s'agit d'une philosophie de la praxis, philosophie dont le sujet est l'homme, non pas en tant que tête pensante qui conçoit la réalité de manière spéculative, mais l'homme en tant qu'être historique, situé et engagé, c'est-à-dire déterminé par ses conditions matérielles d'existence qui définissent les rapports qu'il entretient avec les autres hommes. Cette philosophie de la praxis implique une méthode d'analyse et de connaissance que Kosik appelle la dialectique du concret. En effet, la dialectique est la pensée critique qui a pour objectif d'abolir « l'apparente autonomie du monde du quotidien trafic immédiat » ; cette démarche est celle qui pousse le monde réel à se dévoiler sous le monde de l'apparence ; ce qui permet au mouvement interne de la réalité d'émerger du mouvement purement apparent. Il s'agit pour la pensée dialectique de dénoncer en un premier temps, le monde du pseudo-concret — monde des idées et de l'apparence — ; ensuite, découvrir le monde de la réalité concrète qui est par essence devenir. Car pour la dialectique, « il n'y a rien de définitif, d'absolu, de sacré ; elle montre la caducité de toutes choses et en toutes choses, et rien n'existe pour elle que le processus ininterrompu du devenir et du transitoire ». (Friedrich Engels : « Ludwig Feuerbach »).

Le devenir est celui de la vérité, celui de l'individu qui est appelé à participer à la création quotidienne de la réalité. La culture fait partie de cette réalité. Elle dépend de la création de chaque individu. En effet, souligne Kosik, « chaque individu doit se forger sa culture et vivre sa propre vie d'une manière personnelle et sans procuration possible » (p. 17) (2). Autrement, c'est l'aliénation. Or la reconnaissance, c'est-à-dire la reproduction intellectuelle et rationnelle de la réalité, n'est pas contemplation : « l'homme ne comprend la réalité que pour autant qu'il la façonne » (p. 19). La façonner veut dire agir sur elle.

L'illusoire et l'inauthentique

L'aliénation prend plusieurs formes, et c'est dans le quotidien qu'elle évolue et se manifeste. Or c'est ce quotidien que l'homme est appelé à transformer, et non point le « fétichiser », c'est-à-dire se

---

(1) *Editions Maspéro. 1970. Col. Bibliothèque socialiste.*

(2) *Il ne faut surtout pas voir ici une apologie de l'individualisme. Il ne s'agit pas de l'unité psychologique en tant que valeur, mais il s'agit bien plutôt de l'individu historique et social engagé dans le devenir de la vérité et la création de la réalité humaine. Il entretient avec la totalité concrète un rapport dialectique constant. L'aliénation est perte de ce lien. A partir du moment où la réalité se fait en dehors et en l'absence de l'être historique et social, il y a détournement et mystification du devenir, et l'on aboutit à une fausse totalité, celle qu'on trouve fétichisée dans le quotidien.*

projeter dans le futur en anticipant ce qui n'est pas encore et en s'installant dans l'illusoire et l'inauthentique. Cette aliénation orchestrée par des moyens de plus en plus divers et séduisants se reflète dans la conscience de l'individu soit comme position acritique, soit comme sentiment de l'absurde. En fait, c'est ce que la philosophie idéaliste n'a cessé de provoquer. Ainsi, note Kosik « La terminologie de la philosophie existentialiste est une transcription idéaliste et romantique, c'est-à-dire dissimulatrice et dramatisante, des concepts révolutionnaires et matérialistes » (page 58). De même, pour une tendance moderne à la mode, comme le structuralisme qui n'aborde jamais la société que de l'extérieur « comme conditionnalité sociale ». Alors que pour le matérialisme dialectique, ce que Kosik appelle « totalité concrète », (c'est-à-dire un ensemble structuré en évolution et en création, qui est la réalité), est formé par la production sociale de l'homme, pour le structuralisme, cette totalité est saisie à travers l'interaction des structures qui possèdent, chacune, son autonomie. De ce fait, la réalité n'est pas vue sous l'angle d'un mouvement dialectique, tel que l'histoire le reproduit, mais sous forme de rapports entre les différentes structures. La réalité n'est pas saisie concrètement dans son authenticité et sa complexité : l'homme est absent de cette saisie ; *car*, comme l'affirme Michel Foucault, dans « Les mots et les choses », « L'homme n'est pas le plus vieux problème, ni le plus constant qui se soit posé au savoir humain... L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente et peut-être la fin prochaine », (page 398).

L'art/L'économie

C'est par rapport à la réalité que l'homme peut être défini, et cette réalité est celle-là même qui se retrouve dans ses conditions d'existence et ses rapports sociaux. La réalité, c'est ce qui englobe toute son activité : c'est aussi bien l'économie que l'art.

Quelle place aura la culture dans la totalité concrète ?

Telle est la question qui se trouve posée à partir de la démarche même qui vise à connaître la réalité et à la transformer.

En effet, si nous évitons l'apparence et la spéculation, nous n'aboutirons pas à une séparation de la culture et de l'économie. Ainsi Kosik écrit page 82 :

« La poésie n'est pas une réalité d'un ordre inférieur à celui de l'économie : c'est une réalité tout aussi humaine, même si elle est d'une espèce et d'une forme différentes, puisqu'elle correspond à des tâches et significations distinctes. L'économie n'engendre la poésie ni directement, ni indirectement, ni immédiatement, ni médiatement ; c'est l'homme qui crée l'économie et la poésie comme produit de la praxis humaine ».

Dans une conception capitaliste qui obéit, avant toute chose, à des impératifs de profit et d'intérêt, la création artistique se trouve séparée intentionnellement des hommes. Elle est placée au-dessus des hommes. Elle se trouve fétichisée. L'art se trouve en marge de la production des hommes, rejeté vers d'autres frontières. On attend de l'homme un travail machinal et laid.

Dans la perspective dialectique, perspective nouvelle et humaine, il s'agit *d'intégrer* l'art — création de l'homme — au quotidien. La rupture voulue par la bourgeoisie et l'intérêt capitaliste vise une image mystifiée de l'homme créateur ; or la vérité de la conscience sociale, conscience créatrice, se trouve dans l'être social et ses rapports avec ses conditions de vie. Cette création, inhérente à l'existence de l'homme, est celle de la réalité : « Il s'avère que l'homme est l'unique créature que nous connaissons à pouvoir créer la réalité. »

Ainsi toute œuvre d'art est l'expression en même temps que la création de la réalité. L'œuvre d'art dévoile une réalité que l'homme connaît déjà, mais pas suffisamment. Elle exprime le monde dans la mesure où elle le crée. Dans l'œuvre d'art, la réalité parle et interroge l'homme. S'il ne s'y reconnaît pas, c'est qu'il est encore sous l'emprise d'une aliénation ou d'une mystification.

Pour Kosik, l'homme dispose de deux moyens pour connaître la réalité humaine en tant que totalité : la philosophie et l'art. L'art est à la fois démystificateur et révolutionaire car il conduit l'homme à la vérité qu'il n'a pas pu dévoiler, comme la philosophie dévoile la vérité de l'histoire : l'humanité y est placée en face de sa réalité propre.

tahar benjelloun

la poésie palestinienne de combat



mahmud darwich

Dans cette courte notice rappelant la récente publication de l'anthologie de la poésie palestinienne de combat [1], je ne répèterai pas ce que j'ai déjà écrit dans la longue analyse de cette production. Beaucoup de nos lecteurs ont dû certainement en avoir connaissance.

J'aimerais tout simplement insister sur deux points que cette poésie palestinienne ne cessera pas avant longtemps de soulever.

Ayant participé en décembre dernier à la « Première Rencontre des poètes arabes », j'ai suivi avec une attention particulière les débats qui ont eu lieu autour de ce problème.

Il faut dire qu'à cette rencontre, l'appréciation de la poésie palestinienne de combat avait sensiblement évolué par rapport à ce qui avait été dit et écrit à ce sujet dans la presse et les revues du Proche-Orient arabe.

Cette évolution serait-elle due aux circonstances quelque peu solennelles de la Rencontre, au fait que les débats étaient publics ? Je ne sais. En tout cas, pour la première fois, j'ai pu constater une quasi-unanimité autour de l'apport décisif de la poésie palestinienne à la poésie arabe et à la poésie révolutionnaire d'une manière générale.

Les critiques souvent formulées auparavant quant au niveau esthétique de cette production ont été violemment écartées. En définitive, la poésie palestinienne acquérait enfin un statut d'égalité et formait de plein droit une province de la poésie arabe.

Le point faible essentiel, à mon avis, fut l'attitude paternaliste dont les poètes participant à ce débat entouraient cette cérémonie de couronnement.

Un diplôme de mérite était donc délivré à cette poésie, vu l'évolution sérieuse de ses plus importants représentants, compte tenu des efforts qu'ils ont déployé pour rejoindre les normes actuelles de la poésie arabe « moderne ».

Ce qui n'a pas été perçu, et qui me semble capital, c'est le caractère *subversif* de la poésie palestinienne de combat. Et quand je dis subversif, ce n'est pas tant du point de vue politique national, à savoir le danger que cette production représente pour le colonialisme sioniste, pour sa stratégie « d'assimilation nationale et culturelle » du peuple palestinien. Ceci est entendu et je crois l'avoir assez explicité dans mon analyse.

(1) *En co-édition : Editions Atlantes, Casablanca — Editions P.J. Oswald, Honfleur, France.* 1970. 156 *p.* 10 *DH.*



samih al qassim



La subversion dont je parle est une subversion à l'intérieur même de la poésie, de la littérature et de la culture arabes. C'est une subversion à l'intérieur de ces normes considérées aujourd'hui, par les représentants les plus brillants et attitrés de la poésie arabe, comme étant essentielles pour garantir à notre production poétique le niveau requis, la modernité, la profondeur et les exigences qui doivent marquer, selon eux, la véritable poésie.

Il me semble ainsi que, dans la tentative de dépassement de la création académique et des débats académiques, beaucoup de nos poètes retombent dans un nouvel académisme qui ne fait que nous éloigner davantage du vrai débat: à savoir comment la poésie peut occuper pleinement sa propre tranchée dans le front général de lutte contre les multiples ennemis des peuples arabes. Comment la poésie arrivera, non pas à se transformer elle-même et à se dépasser en tant que forme d'expression en mouvement, non pas uniquement à transformer le poète et à guider étroitement sa réflexion et sa pratique, mais comment elle peut influer le cours de la lutte globale, à l'échelle d'un peuple. Voilà un problème qui nous est posé, à nous poètes arabes: la poésie palestinienne ayant contribué largement à nous le rendre plus clair, plus concret.

Un deuxième point soulevé par cette production, et qui n'a pratiquement pas été perçu au cours de ces débats, se rapporte à une autre transformation que peut opérer la poésie et qui porte sur la langue d'abord et plus généralement sur la culture d'un peuple.

L'exemple de la poésie palestinienne de combat est là pour nous montrer que la poésie est capable de capter le mouvement d'une langue et d'une culture nationales, pour en devenir une véritable source d'énergie, une force organisatrice accélérant ainsi le rythme de leur libération, de leur popularisation, de leur révolutionnarisation.

Les poètes palestiniens, en revalorisant le patrimoine le plus dynamique de la culture du peuple, en le raccordant au dictionnaire nouveau créé par la résistance du peuple et de son avant-garde révolutionnaire, ont réussi à fixer en témoignages denses cette épopée de la renaissance nationale palestinienne et à lui donner culturellement une nouvelle et très forte impulsion.

Ceci révèle le pouvoir qu'une poésie révolutionnaire peut avoir sur le cours de transformation de la sensibilité, de la langue et de la culture d'un peuple.

Je dois rappeler, avant de terminer, combien cette poésie évolue vite. Le travail que j'avais terminé il y a moins d'un an me semble déjà dépassé (2). L'explosion créatrice que connaît la poésie palestinienne ne peut nullement étonner. Elle est sans aucun doute le reflet fidèle de cette accélération de l'histoire arabe qu'opère quotidiennement la révolution palestinienne.

a. laâbi

---

(2) *J'espère pouvoir bientôt mettre au point une seconde édition de cette anthologie, complétée et mise à jour.*

Montjoie Palestine ou l'an dernier à Jérusalem de Noureddine Aba (1)

Montjoie Palestine, publié par l'éditeur P.J. Oswald (Honfleur. 1970), dans sa collection « Théâtre Africain », est avant tout un long poème, un grand poème. Il me fait penser, par certains aspects, aux textes essentiels de la période authentique de la négritude, à ces poèmes-manifestes dont le plus célèbre reste, à juste titre, « Le cahier d'un retour au pays natal », d'Aimé Césaire.

Parmi les œuvres littéraires inspirées dans le monde arabe par la Guerre des six jours, le poème dramatique de Noureddine Aba a certainement une dimension et des qualités particulières. Il faut dire que dans cette production (communément appelée « littérature de la Défaite »: Adab Annaksah), excepté quelques rares œuvres de qualité, on trouve un foisonnement d'oraisons funèbres et de plats exercices de commande dont certains frisent l'opportunisme le plus scandaleux.

Dans Montjoie Palestine, le retentissement de la Guerre de Juin 1967 déborde immédiatement l'expression subjective du traumatisme individuel ou collectif. Le poète a réussi d'emblée à situer cette tragique épreuve dans son contexte réel, à savoir la longue marche des peuples palestinien et arabes. La littérature maghrébine s'enrichit ainsi d'une œuvre qui dépasse le cadre socio-politique habituel auquel s'en tient la plus grande partie de notre production.

La littérature arabe s'enrichit aussi d'une œuvre qui, malgré certaines références culturelles plutôt occidentales, embrasse un champ de vision et de perception particulièrement large, directement universel.

Montjoie Palestine s'adresse aussi (d'abord ?) à la conscience occidentale. Non pas celle complice de l'Agresseur, mais celle qui compte pour les forces progressistes arabes, celle qui, débarrassée de ses propres traumatismes et aliénations, découvre la légitimité et l'importance de la lutte des peuples arabes et à leur avant-garde le peuple révolutionnaire de Palestine, celle qui autour d'elle, commence à endiguer le flot antisémite et anti-arabe, celle qui mêle sa voix à celle de Noureddine Aba pour réclamer le juste procès des crimes de « L'an dernier à Jérusalem » pour « L'an prochain à Nuremberg ».

Montjoie Palestine est enfin une œuvre de la fraternité. La haine qu'aurait aimé développer l'ennemi sioniste dans le cœur des peuples arabes ne prendra pas. Les forces d'avant-garde arabes sont là pour tenir en échec toutes les mystifications et pour clarifier les voies d'un dialogue hautement révolutionnaire entre tous les fils de cette terre de Palestine, qui, une fois désionisée et démocratique, leur permettra d'enterrer définitivement le spectre de la discrimination et de construire l'homme nouveau.

a. l.

(1) *Noureddine Aba est né en 1921 à Sétif (Algérie). Journaliste de son métier. Il a publié cinq recueils de poèmes (dont « La Toussaint des énigmes » aux éditions Présence africaine) et plusieurs pièces de théâtre. Vit actuellement en France.*

jean baubérot
le tort d'exister
- des juifs aux palestiniens -

(éditions Ducros)

Ecrit dans un genre littéraire original, qui mêle à la fois l'analyse d'éléments théoriques et le récit d'une démarche personnelle, *Le Tort d'exister* comporte trois thèmes principaux :

Une comparaison entre sionisme et chrétienté :

Ces deux systèmes cherchent à instituer une société close, unifiée idéologiquement et comprenant forcément des rejetés : les juifs d'un côté, les Arabes palestiniens de l'autre. Le fondement de l'antisémitisme chrétien était le mythe du « peuple déicide », la base du racisme antiarabe sioniste est de considérer tous les Arabes qui n'acceptent pas la spoliation du peuple palestinien comme coupables d'intention de « génocide » vis-à-vis des juifs. Et de même que le christianisme se durcissait constamment contre son enracinement juif et l'attirance persistante du judaïsme pour certains de ses adeptes, de même Israël est acculé, de par sa logique propre, à des mesures discriminatoires pour se défendre contre le danger de « levantinisation ».

Une étude du sionisme comme normalisation du peuple juif :

Les juifs d'origine européenne, tout en étant des Occidentaux, avaient acquis historiquement (du fait de la richesse de leur culture et de leur situation de minorité persécutée) une certaine « marginalité » qui les rendait relativement critiques vis-à-vis des structures oppressives de l'Occident et les conduisait souvent à militer dans des organisations révolutionnaires. Le sionisme se veut un mouvement de « normalisation » des juifs. Il s'agit de constituer, en Israël, un pays « comme les autres », d'acquérir « comme tous les pays l'ont fait au cours de leur histoire sa stature dans le sang ». Mais que peut signifier « être normal » dans une société de classe et dans un monde dominé par l'impérialisme ? Les gens considérés comme normaux vivent en fait sur l'oppression d'autrui, les critères de la normalité sont donnés par l'idéologie dominante bourgeoise et occidentale. La normalisation sioniste n'est-elle pas donc l'aliénation complète, la « fin du peuple juif » et d'une certaine « sensibilité juive » ? Juifs ou non-juifs, ne faut-il pas, pour exister réellement, se battre contre la normalité ?

Une analyse de la révolution palestinienne comme mise en question de la « civilisation occidentale et chrétienne » :

La lutte des Palestiniens est un combat anticolonialiste et anti-impérialiste. En cela, il ressemble aux luttes des peuples d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie du Sud-Est. Mais les Palestiniens doivent aussi vaincre une mystification idéologique sans précédent car, par l'idéologie sioniste, l'antisémitisme se perpétue, sacralisant les juifs et considérant les peuples arabes à travers des stéréotypes racistes. La résistance palestinienne met en question non seulement des intérêts fondamentaux, la bonne marche de l'exploitation capitaliste dans le monde, mais aussi les schèmes mentaux et affectifs de la classe sociale des intellectuels, et spécialement des intellectuels de gauche. Pour un jeune étudiant occidental, promouvoir une solidarité réelle avec le peuple palestinien ne signifie pas scander des slogans mais plutôt tenter de vaincre toutes les structures impérialistes — et notamment tous les schèmes culturels et idéologiques — qui constituent les valeurs de la civilisation occidentale et chrétienne. Le « meurtre de Dieu » nietzschéen et la « révolution culturelle prolétarienne » maoïste sont tous les deux présents dans cette visée.

Les Palestiniens, comme hier les juifs, ont le tort de vouloir exister. Si l'ensemble des structures impérialistes qui constituent l'Occident ne sont pas vaincues, ce sont tous ceux qui voudront réellement vivre et ne pas être soumis à la paupérisation affective, intellectuelle, politique, sexuelle, culturelle amenée par l'« american way of life » qui, dès demain, auront — eux aussi — tort d'exister.



Créée il y a bientôt 2 ans, la maison d'édition ATLANTES s'efforce d'apporter sa contribution à la solution du problème de l'édition au Maroc et au Maghreb.

ATLANTES n'est pas une maison d'édition commerciale. Elle est une association de producteurs dont le but essentiel est d'aider à la diffusion de la création et de la pensée maghrébines avec les modestes moyens dont elle dispose.

ATLANTES est ouverte à tous : écrivains, artistes, essayistes.
Le choix de son comité de lecture est dicté par la seule qualité des ouvrages qui lui sont confiés.

ATLANTES édite aussi bien en langue arabe qu'en langue française.

ATLANTES, UNE MAISON D'EDITION NATIONALE AU SERVICE DE LA CULTURE MAGHREBINE

Les manuscrits doivent être envoyés en 3 exemplaires à l'adresse des Editions ATLANTES : B.P. 937. Casablanca.

PUBLICATIONS D'ATLANTES

Abdellatif Laâbi : « L'œil et la Nuit » (roman) 136 p. 7,50 DH. Décembre 1969

Tahar Benjelloun : « Hommes sous linceul de silence » 70 p. 5 DH. Janvier 1971

Abdellatif Laâbi : « La poésie palestinienne de combat » 160 p. 10 DH. Décembre 1970
en co-édition avec P.J. Oswald éditeur. France. Collection « La poésie des pays arabes »

Ahmed Madini : « La violence dans le cerveau » (nouvelles en langue arabe) 208 p. 5 DH. Janvier 1971

en vente au Maroc dans toutes les librairies. Pour toutes commandes s'adresser aux Editions ATLANTES B.P. 937. Casablanca.

Abonnez-vous à Souffles

ABONNEMENTS

(4/6 numéros). Préciser par quel numéro vous désirez débuter votre abonnement

Nom ....

Prénom ....

Adresse ....

Pays ....

TARIFS

ABONNEMENT DE SOUTIEN à partir de 50 DH

Abonnement ordinaire :

Maroc	20 DH
Monde arabe	25 DH
Afrique et Europe	30 DH
Amérique et autres	50 DH

(acheminement par voie aérienne)

Somme que je verse à votre CCP : SOUFFLES, Rabat 989 79, ou que je vous adresse par mandat-poste ou chèque bancaire à l'ordre de
SOUFFLES, 4, Avenue Pasteur, Rabat, Maroc

Abonnements en Algérie : S'adresser à la S.N.E.D., 3, Bd Zirout Youcef, Alger.

en Tunisie : S'adresser à la S.T.D., 5, Av. de Carthage, Tunis.

Autres pays : S'adresser à l'Organisme de Distribution National ou à une grande librairie qui fera suivre.

Toute demande de specimen doit être accompagnée d'un coupon-réponse international d'une valeur de 5 DH (5 FF) pour le Maghreb. Hors Maghreb: 10 DH (10 FF).

SOUTENEZ SOUFFLES

ABONNEZ-VOUS


Un gout... pas comme les autres...
Koutoubia Superlong
Cigarettes de luxe
photo g. borghesan
atlas publicité
KOUTOUBIA
المغرب